ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СМЕРТИ

МЛАДЕНЧЕСТВО • ДЕТСТВО • ЮНОСТЬ • ВЗРОСЛОСТЬ • СТАРОСТЬ

ПОД ОБЩЕЙ РЕДАКЦИЕЙ А. А. РЕАНА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
«прайм-ЕВРОЗНАК»
Издательский Дом «НЕВА»
МОСКВА
ОЛМА-ПРЕСС» 2002

ББК 88.37 УДК
159.922 П86

Авторами соответствующих разделов книги являются:

Аверин В. А. Часть1: главы **1-11. Дандарова Ж. К.** В частях II, IV, V: глава 3; часть **III:** глава 4. **Деркач А. А., Зазыкин В. Г.** Часть VI: глава 6. **Зимняя И. А.** Часть I: глава **12. Зинченко В. П.** Часть I: глава 13. **Костромина С. Н.** В частях VI-VIII: глава 3. **Маклаков А. Г.** В частях II, IV-VIII: глава 1; часть **III:** глава 2. **Петанова Е. И.** В частях II, IV, VI-VIII: глава 4; часть III: глава 5. **Прокофьева В. А.** В частях II, IV-VIII: глава 2; часть III: глава 3. **Реан А. А.** Часть I: глава 14; в частях IV, V, VIII: глава 6. **Реан А. А., Петанова Е. И.** Часть V: глава 4. **Розум С. И. В** частях II, IV-VIII: глава 5; часть III: глава 6. **Сергиенко Е. А., Виленская Г. А.** Часть II: глава 6. **Фельдштейн Д. И.** Часть III: глава 1.

П 86 Психология человека от рождения до смерти. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с. - (Серия «Психологическая энциклопедия»).
ISBN 5-93878-029-2

Этот учебник дает полное представление о современных знаниях в области психологии развития человека. Книга разделена на восемь частей, каждая из которых описывает особенности психологии данного возрастного периода по следующим векторам: когнитивные особенности, аффективная сфера, мотивационная сфера, поведенческие особенности, особенности Я-концепции. Особое внимание в книге уделено вопросам возрастной периодизации и детской и подростковой агрессии.

Состав авторского коллектива этой книги — уникален. В работе над книгой принимали участие девять докторов и пять кандидатов психологических наук. Из них трое - академики и двое члены-корреспонденты Российской Академии образования (по отделению психологии). Данный труд представляет взгляды разных психологических школ страны.

Для широкого круга специалистов в области гуманитарных наук.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СМЕРТИ

Редакторы *М. Геркусова, О. Терехова*
ЛП № 000370 от 30.12.99
ИД № 05761 от 04.09.01

Подписано в печать 26.03.2002. Формат 70 x 108[1]/ie. Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 57,4. Уч.-изд. л. 58,9. Доп. тираж 4000 экз. Заказ № 4067.

«ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК». 191126, Санкт-Петербург, Звенигородская ул., 28/30
Издательство «ОЛМА-ПРЕСС Инвест». 129075, Москва,
Звездный бульвар, д. 23А, стр. 10
Отпечатано с готовых диапозитивов в полиграфической фирме
«КРАСНЫЙ ПРОЛЕТАРИЙ». 103473, Москва, Краснопролетарская ул., **16**

ISBN 5-93878-029-2

КРАТКАЯ ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЕРИН Вячеслав Афанасьевич

Профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, декан факультета клинической психологии С.-Петербургской государственной педиатрической медицинской академии. Автор более 80 работ по проблемам профессионального становления и развития личности.

ДАНДАРОВА Жаргалма Кимовна

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики личностного развития С.-Петербургского государственного университета. Автор работ по проблемам психологии личности и педагогической психологии.

ДЕРКАЧ Анатолий Алексеевич

Профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, член экспертного совета по психологии и педагогике Высшей аттестационной комиссии РФ, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования, первый проректор Российской академии государственной службы при Президенте РФ. Автор более 200 работ по проблемам психологии профессионального развития личности, психологии управления и социальной психологии.

ЗАЗЫКИН Владимир Георгиевич

Профессор, доктор психологических наук, профессор Российской академии государственной службы при Президенте РФ. Автор более 130 работ по проблемам психологии профессионального развития.

ЗИМНЯЯ Ирина Алексеевна

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО, член экспертного совета по психологии и педагогике Высшей аттестационной комиссии РФ, заведующая отделом исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Министерства образования РФ. Автор более 200 работ по проблемам психологии общения, психолингвистики, педагогической психологии.

ЗИНЧЕНКО Владимир Петрович

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО, почетный член Американской академии искусств и наук, руководитель Центра комплексного изучения человека Российской академии образования. Автор более 300 работ по проблемам инженерной психологии, детской психологии, психологии развития человека, теории и методологии психологии. Многие работы изданы на английском, немецком, испанском, японском и других языках.

КОСТРОМИНА Светлана Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики личностного развития С.-Петербургского государственного университета. Автор работ по проблемам педагогической психологии, психодиагностике и психологии развития детей.

Психология человека от рождения до смерти

МАКЛАКОВ Анатолий Геннадьевич

Профессор, доктор психологических наук, старший научный сотрудник Военно-медицинской академии. Автор более 150 работ по проблемам общей психологии, психологического обеспечения профессиональной деятельности в особых условиях и проблемам психологической адаптации.

ПЕТАНОВА Елена Ивановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики личностного развития С.-Петербургского государственного университета. Автор работ по проблемам психологии личности и психотерапии.

ПРОКОФЬЕВА Виктория Альбертовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Ленинградского государственного областного университета. Автор работ по проблемам психологии личности и психологии профессиональной адаптации.

РЕАН Артур Александрович

Профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, член экспертного совета по психологии и педагогике Высшей аттестационной комиссии РФ, эксперт и член правления Европейской ассоциации по работе с социально неблагополучными детьми, профессор Российской академии государственной службы при Президенте РФ. Автор более 140 работ по проблемам социальной и педагогической психологии, психологии личностного развития, психологии агрессии.

РОЗУМ Сергей Иванович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики личностного развития С.-Петербургского государственного университета. Автор работ по проблемам общей психологии и психологии личности.

СЕРГИЕНКО Елена Алексеевна

Профессор, доктор психологических наук, член международного общества по изучению младенцев, заведующая лабораторией когнитивных процессов Института психологии Российской академии наук. Автор более 110 работ по проблемам психического развития.

ВИЛЕНСКАЯ Галина Альаюедовна

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных процессов Института психологии Российской академии наук. Автор работ по проблемам психического развития.

ФЕЛЬДШТЕИН Давид Иосифович

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО, лауреат премии Президента РФ в области образования, вице-президент Российской академии образования, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии РАО. Автор более 200 работ по проблемам социального развития личности, психологии подростка, проблемам возрастной и педагогической психологии. Десятки работ переведены на иностранные языки и изданы во многих странах мира.

ШШ ШШШШШШШ

0ШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШЮШШШШШЯЯ ШШШ **СОДЕРЖАНИЕ ■**

14 я СОДЕРЖАНИЕ
ШШШШИШНШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШ ШШШШШШ

ШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШШЯШШШШШШШШШШШШ ШШШШШШ **СОДЕРЖАНИЕ * 15**

часть ОБЗОР ОСНОВНЫХ ТЕОРИЙ РАЗВИТИЯ



1 ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ

Идея развития пришла в психологию из других областей науки. Дорога к ее научному изучению была проложена известной работой Чарльза Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора...», вышедшей в свет в 1859 г. Влияние этой теории, по словам И. М. Сеченова, состояло в том, что она заставила естествоиспытателей «признать в принципе эволюцию психических деятельностей».

Вскрытые Дарвином движущие факторы и причины развития живых организмов подтолкнули исследователей к изучению хода психического развития детей. Начало таким исследованиям положил сам Дарвин. В 1877 г. он опубликовал результаты наблюдений за развитием своего старшего ребенка — Додди.

Изучая его поведение, Дарвин углубил свои представления об эволюции врожденных форм человеческого общения.

Как отмечают Дж. Баттерворд и М. Харрис, эволюционная теория оказала значительное влияние на формирование идей психологии развития. Главная из них состояла в том, что развитие впервые стало рассматриваться как постепенная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек наконец был признан частью природы, что потребовало изучения сходства и различия между ним и животными. Кроме того, теория Дарвина обратила внимание на биологические основы человеческой природы, генезис человеческого сознания.

В 1888 г. в Германии выходит работа Прейера «Душа ребенка» — первая книга, открывшая в литературе по детству дорогу своеобразному биографическому направлению,— книга, в которой автор описал тщательные наблюдения за психофизиологическим развитием своей дочери в течение первых 3 лет.

Наиболее крупные достижения в этой области пришлись на первую треть XX в., и связаны они с именами таких зарубежных и отечественных ученых, как А. Адлер, А. Вине, Дж. Болдуин Карл и Шарлотта Бюлер, А. Гезелл, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, 3. Фрейд, С. Холл, В. Штерн, Б. Аркин, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, А. П. Нечаев, Г. А. Фортунатов и др.

В последующие годы свой вклад в понимание различных аспектов психического развития человека внесли как отечественные ученые: Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев,

М. И. Лисина, А. Р. Лурия, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эль-конин, так и видные представители зарубежной психологии: А. Бандура, Д. Боулби, У. Бронфенбреннер, А. Валлон, X. Вернер, Л. Кольберг, Б. Скин-нер, Э. Эриксон и др.

Однако, несмотря на значительные результаты этих исследований, единого понимания психического развития не достигнуто. Вместо этого имеется множество теорий, концепций и моделей развития, прямо противоречащих друг другу. По мнению А. С. Асмолова, это говорит об отсутствии «единого логического стержня, который бы позволил рассматривать психологию... как целостную систему знаний».

Нет и ни одной научной работы, где наряду с эмпирическими данными о ходе психического развития человека в разные возрастные периоды был бы систематически изложен весь понятийный аппарат психологии развития. Цель настоящей части книги состоит в рассмотрении основных понятий психологии развития, раскрытии его ведущих факторов, описании целей, принципов, механизмов и закономерностей, которым подчиняется процесс психического развития человека. Также будут рассмотрены основные теории развития и принципы его периодизации.

БАЗОВЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Развитие — это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Основными свойствами развития, отличающими его от всех других изменений, являются *необратимость, направленность, закономерность.*

Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: «общая линия прогрессивного развития переплетается с изменениями, которые образуют так называемые тупиковые ходы эволюции или даже направлены в сторону регресса» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983, с. 561).

Развитие — это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Необратимость — способность к накапливанию изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими.

Направленность — способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития.

Закономерность — способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.



Генетическая психология — изучает проблемы *возникновения* и развития психических процессов, отвечая на вопрос, *как* происходит то или иное психическое движение, *как* происходят процессы, результатом которых является мысль.

Сравнительная психология — изучает процессы происхождения человека как вида Homo sapiens, происхождения человеческого сознания, общее и различное в психической деятельности человека и животных.

Психогенетика — изучает происхождение индивидуальных психологических особенностей человека, роль генотипа и среды в их формировании.

Психология развития — изучает возрастные изменения в поведении людей и закономерности в приобретении ими опыта и знаний в течение всей жизни. Иными словами, она сосредоточивает внимание на изучении *механизмов* психического развития и отвечает на вопрос, *почему так* происходит.

Акмеология — изучает объективные и субъективные факторы, психологические механизмы и закономерности достижения человеком вершин (успеха) в своей деятельности.

В психологии проблема развития интенсивно разрабатывается в рамках *генетической психологии, сравнительной психологии, психогенетики, психологии развития и акмеологии.*

Наряду с понятием «развитие» в психологии развития присутствуют понятия *«созревание»* и *«рост».* Долгие годы развитие трактовалось как процесс созревания. Дело в том, что сами понятия созревания и роста пришли из биологии развития. И если рост означал количественные соматические изменения, то к созреванию относили все процессы, спонтанно протекающие в организме под влиянием внутренне запрограммированных и внутренне управляемых импульсов роста (Карандашев Ю. Н., 1977).

Наиболее последовательно этот подход сформулирован в *спиральной теории созревания* А. Гезелла, в рамках которой созревание рассматривалось как естественный биологический процесс и предполагалось, что возникающие в ходе его проблемы со временем разрешатся сами собой. При этом А. Гезелл подчеркивал, что «приобщение индивида к культуре никогда не может пересилить влияния созревания», поскольку последнему принадлежит решающая роль. В чем же состоит отличие этих понятий от понятия «развитие»?

СОЗРЕВАНИЕ И РОСТ

Обычно о созревании и росте говорят тогда, когда хотят подчеркнуть *генетический* (шире — биологический) аспект психического развития. Созревание — это процесс, течение которого «зависит от унаследованных особенностей индивидуума»,— писал К. Коффка (КоффкаК., 1934, с. 29). Этой точки зрения придерживаются и современные психологи. В частности, Г. Крайг дает следующее определение: «Процесс созревания состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции» (Крайг Г., 2000, с. 18).

Рост — это процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции. «Если не удается обнаружить качественных изменений — это рост»,— уточняет Д. Б. Эльконин (Элько-нинД. В., 1989).

Созревание — процесс, течение которого зависит от унаследованных особенностей индивидуума.

Процесс созревания состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функций.

Рост — процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции.



Развитие, созревание и рост взаимосвязаны следующим образом: созревание и рост — изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений. На это указывал еще С. Л. Рубинштейн: «В окончательной своей форме организм является продуктом *не самого по себе функционального созревания, а функционального развития* (курсив наш.— *В.А.):* он функционирует, развиваясь, и развивается, функционируя» (Рубинштейн С. Л., 1940, с. 74).

ФОРМЫ И ОБЛАСТИ (СФЕРЫ) РАЗВИТИЯ

Основными формами развития являются *филогенез* и *онтогенез.* Психическое развитие в филогенезе осуществляется путем становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

В ходе онтогенеза происходит формирование психических структур в течение жизни данного индивида, иными словами, онтогенез — это процесс индивидуального развития человека. В последующем, говоря о развитии, мы будем подразумевать процесс индивидуального психического развития.

Области {сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. Многие недоразумения при определении механизма психического развития возникают из-за смешения различных областей психического развития человека. Ведь каждая из них качественно отличается от другой. И если все они в своем развитии подчиняются общим принципам и закономерностям, то механизмы развития каждой будут различными в силу собственного качественного своеобразия. Поэтому вслед за выделением областей психического развития следует определить и их носителей.

Можно выделить следующие области развития:

— *психофизическая,* которая включает в себя *внешние* (рост и вес) и *внутренние* (кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств, конституция, нейро- и психодинамика, психомоторика) изменения тела человека;

— *психосоциальная,* предусматривающая изменения в эмоциональной и личностной сферах. При этом следует особо указать на значение межличностных отношений для становления *Я-концепции* и *самосознания* личности;

or— *когнитивная,* включающая все аспекты познавательного развития, развитие способностей, в том числе умственных.

Качественное содержание выделенных областей указывает и на их носителей.

Филогенез — процесс становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

Онтогенез — процесс индивидуального развития человека.

Область (сфера) психического развития — психическое пространство, состоящее из элементов (носителей психического) определенного качества.

Психофизические свойства — свойства, характеризующие деятельность сенсорных (ощущение) и перцептивных (восприятие) систем человека.

Психосоциальные свойства — свойства, характеризующие деятельность эмоциональной и личностной сферы человека.

Когнитивные свойства — свойства, характеризующие деятельность познавательных процессов и способностей человека.

Я-концепция — целостный образ собственного Я человека, представляющий собой относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознаваемую систему представлений человека о самом себе.

Самосознание личности — совокупность представлений человека о самом себе (Я-концепция) и отношение к ней (самооценка).

Индивид (человек как индивид) — человек как единичное природное существо, представитель Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития, носитель индивидуально своеобразных, генетически обусловленных черт.

Личность (человек как личность) — в отечественной психологии это: 1) субъект социальных отношений и сознательной деятельности, носитель психосоциальных свойств человека; 2) системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении.

В зарубежной психологии личность, как правило, определяется на основе частных эмпирических представлений, развиваемых в рамках той или иной теории личности.

Субъект деятельности (человек как субъект деятельности) — это индивид, личность как источник познания (субъект познания), общения (субъект общения) и преобразования действительности (субъект труда).

Структура *индивида* является носителем *психофизических свойств* человека. Носителем *психосоциальных свойств* является *личность,* а *когнитивных* — *субъект деятельности.* О возможности подобной «увязки» свидетельствуют данные о составе этих макрообразований в структуре человека (Ананьев Б. Г., 1969).

По мнению Б. Г. Ананьева, *индивид* является носителем *биологического,* поскольку человек как индивид представляет собой совокупность природных, генетически обусловленных свойств, развитие которых осуществляется в ходе онтогенеза. В структуре индивида Б. Г. Ананьев выделял два класса свойств: первичные — возрастно-половые и индивидуально-типические (общесоматические, конституциональные, нейродинамические и билатеральные особенности), и вторичные — психофизиологические функции (сенсорные, мнемические, вербально-логические и др.) и органические потребности), результаты взаимодействия которых представлены в темпераменте и задатках.

АНАНЬЕВ БОРИС ГЕРАСИМОВИЧ (1907-1972)

Выдающийся российский психолог. Научную деятельность начал в качестве аспиранта в Институте мозга еще при жизни В. М. Бехтерева. В 1968-1972 гг. был деканом факультета психологии ЛГУ. Является основателем ленинградской психологической школы. Автор фундаментальных работ в области чувственного восприятия, психологии общения, педагогической психологии. Предложил систему человекознания, в которой были интегрированы данные различных наук о человеке.

Личность, по мнению Б. Г. Ананьева — это не весь человек, а его социальное качество, его *психосоциальное* свойство. Исходными характеристиками являются статус, роли, внутренняя позиция личности, ценностные ориентации, которые всегда следует рассматривать в рамках конкретной социальной ситуации развития личности. Эти параметры определяют особенности сферы потребностей и мотиваций человека. Из всего взаимодействия свойств личности складывается характер (Ананьев Б. Г., 1977, с. 371).

Свойства индивида и личности интегрированы в структуре *субъекта,* что и обусловливает его готовность и способность к осуществлению практической и теоретической (интеллектуальной) деятельности. Иными словами, структура *субъекта* — это структура *потенциалов, способностей* человека. Центральное место в структуре свойств субъекта занимает *интеллект,* понимаемый Б. Г. Ананьевым как «многоуровневая организация познавательных сил, охватывающая психофизиологические процессы, состояния и свойства личности» и тесно связанная с «нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека».

Таким образом, изучая процессы развития психофизических (биологических) свойств, мы раскрываем динамику развития человека как индивида; о динамике развития человека как личности мы судим, исследуя процессы развития психосоциальных свойств, а оценивая степень развития умственных и других способностей человека, мы получаем представление о ходе развития человека как субъекта деятельности.

г

ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ

Ученые, занимающиеся психологией развития, традиционно пытаются ответить на вопросы: «почему развивается» и «как развивается», то есть установить причины психического развития и его механизм. Однако если само развитие — это необратимый, закономерный и направленный процесс, то уместно задать еще один вопрос: куда направлен этот процесс? Для чего осуществляется развитие? Проще говоря, **какова цель или цели развития человека?** Впервые идея о целевой детерминации процесса развития была высказана И. М. Сеченовым в работах 90-х гг. Однако она не была понята его современниками и только в XX в. наиболее полно была развита в трудах Н. А. Бернштейна (Бернштейн Н. А., 1990).

На основании его разработок проводилось восстановление движений у раненых во время Великой Отечественной войны, а в послевоенные годы — формирование навыков у спортсменов. Кроме этого, разработки Бернштейна были использованы при конструировании шагающих автоматов, а также других устройств, управляемых ЭВМ.

Созданная им общая теория построения движений изложена в монографии «О построении движений» (1947).

В сформулированной им концепции активной саморегуляции цель — это «закодированная в мозгу модель потребного организму будущего»; она «обусловливает процессы, которые следует объединить в понятии целеустремленности. Последняя включает в себя всю мотивацию борьбы организма за достижение цели и ведет к развитию и закреплению целесообразных механизмов ее реализации».

Таким образом, все содержание хода психического развития человека подчинено некой цели и содержание этой цели обусловливает содержание процесса развития.

БЕРНШТЕЙН НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1896-1966)

Отечественный психофизиолог. Создал и применил новые методы исследования — кимо-циклографию и циклограмметрию, с помощью которых изучал движения человека (в процессе труда, занятия спортом и др.). Анализ полученных исследований позволил ему разработать концепцию физиологии активности и формирования движений человека в норме и патологии. В ходе проводимых исследований Бернштейн сформулировал идею «рефлекторного кольца».

СИНЕРГЕТИКА

Сегодня идея целевой детерминации процесса развития наиболее активно разрабатывается в *синергетике.* Одним из основных понятий этой науки является понятие *«аттрактор цели»,* с помощью которого обозначается «конечное» состояние развивающейся системы, цель ее развития. При этом состав (структура) системы определяется не только прошлым; она формируется, развивается из будущего. Будущее как бы притягивает настоящее. Но при этом оно притягивает только те элементы настоящего, которые подобны структурным элементам цели. Образно говоря, «завтра есть причина сегодня» (Князева Е. Н., Курдюмов СП., 1994).

На основе знания структуры цели мы «получаем возможность правильно анализировать желательные направления самоструктуризации системы» (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., 1994, с. 106). Прообразы синергетических идей можно найти, например, в работах Г. Лейбница и Н. Гартмана. Первый высказал парадоксальную для своего времени мысль: «Настоящее чревато будущим», а Гартман развил ее следующим образом: «Настоящее считается определенным посредством будущего, а прошлое — посредством настоящего... при этом еще неосуществленное будущее уже как-то "содержится" или действенно представлено в настоящем; более позднее предвосхищает более раннее...» (HartmanN., 1951). Но подтверждаются ли эти идеи тем, как происходит процесс развития человеческой психики?

Рассмотрим развертку процесса развития, когда один психический процесс является фоном для развития другого. Например, память — это фон для развития мышления, эмоциональная стабильность — для развития механизмов саморегуляции, а невербальный интеллект — фон для развития вербального. Таким образом, в то время как один процесс достаточно развит, другой существует потенциально, в скрытом виде. Но если будущее состояние системы содержится, хотя и в скрытом виде, в ее настоящем состоянии, возникает неистребимое желание «подсмотреть» это будущее. Можно ли его обнаружить в настоящем, и если да, то где?

«Информацию об истории и перспективах развития структуры можно извлечь, анализируя синхронический срез данной структуры в настоящий момент времени»,— пишут Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов и продолжают: «...определенные фрагменты структуры показывают характер прошлого развития структуры в целом, а другие фрагменты — характер ее будущего развития» (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., с. 93). Где находятся эти фрагменты? .

«Если структура развивается с обострением в сбегающемся к центру режиме (что характеризует интенсивное развитие структуры.— *В. А.),* то наличный ход процесса в центре является индикатором прошлого развития

Синергетика — изучает *открытые* (обменивающиеся веществом, энергией и информацией), *нелинейные* (многовариантные и необратимые в плане развития), *саморазвивающиеся* (изменяющиеся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и *самоорганизующиеся* (спонтанно упорядочивающиеся, переходящие от хаоса к порядку) системы.

Аттрактор цели — одно из основных понятий синергетики — конечное состояние развивающейся системы, цель ее развития.

всей структуры, а ход процессов на периферии в настоящий момент времени — индикатором ее будущего развития. Если структура развивается в режиме неограниченно разбегающейся от центра волны (происходит размыв структуры.— *В. А.),* то, наоборот, информация о будущей картине развития структуры в целом содержится в центре, а о прошлой картине — на периферии» (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., 1994).

Активное развитие в раннем детстве (1-3 года) предметного мышления является индикатором как развитой до года сенсомоторнои сферы младенца (процессы ощущения и восприятия), так и образного мышления дошкольника, развивающегося на основе предметного.

ЦЕЛЬ КАК ЦЕЛОСТНОЕ И ЦЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Итак, современное научное знание утверждает, что сложные, открытые, нелинейные, саморазвивающиеся и самоорганизующиеся системы — это целеустремленные системы. Психика человека представляет собой именно такую систему. Следовательно, процесс психического развития обусловлен некоей целью.

Для человека *цель* выступает в виде результата, представляющегося идеальным. По П. К. Анохину, цель (результат) исполняет роль системообразующего фактора, обусловливающего весь ход развития системы. Таким образом, важно определить этот системообразующий фактор, т. е. цель психического развития человека.

Ранее были выделены области (сферы) психического развития — психофизическая, психосоциальная, когнитивная, а также их носители в структуре человека — индивид, личность, субъект деятельности. Как показал Б. Г. Ананьев, результатом развития человека как *индивида* в ходе онтогенеза является достижение им *биологической зрелости.* Результатом развития психосоциальных качеств человека как *личности* в рамках его жизненного пути становится достижение им *социальной зрелости.* Развитие человека как *субъекта* практической (трудовой) и умственной деятельности результируется в достижении им *трудоспособности и умственной зрелости.* Однако человек — это не только целостное, но и цельное образова-

Цель — осознанный образ предвосхищаемого результата, определяющий целостность и направленность поведения.

Человек как целостное образование — носитель сложной внутренней структуры (индивид, личность, субъект деятельности), обладающей внутренней активностью. Человек как целостное образование характеризуется интегрированностью, самодостаточностью и автономностью.

Человек как цельное образование — это проявление функционального в отношении структурного целого; цельность есть результат внутреннего единства и согласованности во взаимодействии всех структурных компонентов целого.

Смысл жизни — движущая сила человеческого поведения, стремление человека к самоосуществлению. По В. Франклу, смысл жизни существует во внешнем мире и человек в течение жизни определяет, какие из потенциальных смыслов, заложенных в ситуации, являются для него истинными.

-- ....

ние. Целостность обеспечивается на структурном уровне, а цельность — на функциональном. Поэтому встает вопрос о *цели* психического развития человека как *целостного и цельного* образования.

Наиболее ярко идея о человеке как о «целевой системе» и о том, что «система целей создает систему средств», была представлена в книге В. Штерна (Stern W., 1923, с. 85-86).

Гораздо позднее В. Франкл заключает, что выход из экзистенциального вакуума, в котором оказался современный человек, состоит в поиске и нахождении *смысла жизни.* Само стремление к смыслу он определяет «как базовое стремление человека найти и осуществить смысл и цель» (Франкл В., 1990, с. 57). Таким образом, вопрос о цели психического развития человека остается актуален. Что может выступать в качестве общей цели психического развития человека как целостного и цельного образования?

ЦЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. ИТОГИ

Краткий анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сформулировать представление об общей цели психического развития человека.

Среди зарубежных исследователей идеи целесообразного развития человека высказывались давно.

Например, вся этика Аристотеля строилась как наука о человеке, цель жизни которого состоит в становлении свободного, разумного и активного субъекта.

Спиноза полагал, что цель человека в том, чтобы стать тем, чем ты являешься потенциально. Цель или, как выражался Спиноза, добродетель — это «развертывание специфических возможностей каждого организма; для человека это состояние, в котором он наиболее человечен» (Спиноза Б., 1932).

В последующем аналогичные идеи высказывал Дж. Дьюи. Согласно ему, цель человеческой жизни заключается «в росте и развитии человека в границах его природы и жизнеустройства» (Цит. по Фромму Э., 1992, с. 35).

Среди современных зарубежных психологов идею целевой обусловленности развития психики активно разрабатывал Э. Фромм. Нельзя понять человеческую личность, говорил Фромм, «если мы не рассматриваем человека во всей целостности, включая... вопрос о смысле его существования» (Фромм Э., 1992, с. 14).

В библейской истории Адама и Евы последние стали собственно людьми, вкусив от древа познания добра и зла. Но, вкусив плод, они освободились от жестких связей с матерью-природой. Выйдя из нее, люди оказались перед ее лицом и противопоставленными ей, осознав при этом и свою отдельность, и, кроме того, свое различие.

Единственно адекватным ответом на проблему человеческого существования, по Э. Фромму, является любовь как особая форма человеческих отношений, позволяющая человеку обрести подлинное «Я». Эту точку зрения он отразил в книге «Искусство любви» (1964), где также высказал идею о том, что путь к оздоровлению современного общества лежит через моральное обновление и духовное очище-
ние человека.

«Социальная история человека началась с того, что он вырос из состояния единства с природой, осознав себя как существо, отдельное

Индивидуальность — «глубина личности» — предстает как результат единства и согласованного взаимодействия индивидных, личностных и субъектных свойств

ФРОММ ЭРИХ П. (1900-1980)

Немецко-американский психолог и философ, один из представителей неофрейдизма. О новную проблему человечества усматривал в существующем противоречии человеческо! бытия, которое состоит в нарушении естественной, гармоничной связи человека с природе и на этой основе с другими людьми и самим собой. Разработал психотерапевтическую мет! дику гуманистического психоанализа, которая призвана гармонизировать взаимоотноше^ между человеком, природой и обществом.

от окружающего мира и от других людей. Процесс растущего обособлег индивида от первоначальных связей мы можем назвать... "индивидуали цией"...» (Фромм Э., 1995, с. 30). Уточняя содержание индивидуализаг человека, Э. Фромм пишет, что «это процесс усиления и развития его л ности, его собственного "Я"» (Фромм Э., 1995, с. 35).

Подытоживая обзор взглядов зарубежных исследователей на содержа] целей развития человека, можно сказать, что, во-первых, они признг наличие цели, определяющей процесс психического развития человека во-вторых, считают этой целью максимально полное осознание челове! своих потенциальных возможностей, осознание им своего «Я».

Отечественные психологи высказывали подобные идеи, но не столь яв «В ходе психического развития,— писал С. Л. Рубинштейн,— индивид более выделяет себя из действительности и все более связывается с не: Переходя ко все более высоким формам отражения от сенсорной диффер цировки энергии какого-нибудь внешнего раздражителя к восприя! предмета или ситуации и от него к мышлению, познающему бытие в связях и взаимоотношениях, индивид все более выделяется из ближайш окружения и все глубже связывается со все более широкой сферой дейст тельности» (Рубинштейн С. А., 1940, с. 77).

Сходные идеи высказывал и Б. Г. Ананьев: «Общим эффектом... инг рации всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятель сти является индивидуальность с ее целостной организацией этих свойса их саморегуляцией. Самосознани "Я" — ядро личности с определен; взаимосвязью определенных тенд ций, генетически связанных с *ли² стью,* и потенций, генетически с занных с *субъектом деятельное]* характер и талант человека с их повторимостью — все это самые здние продукты развития челове (Ананьев Б. Г., 1977, с. 274).



акторы развития

Жизнь человека — от рождения к своему налу — это процесс последовательного с нания человеком своей *отдельности* и *п живание* этой отдельности. В этом и закл1 ется главная цель жизни человека.

Действительно, рождение ребенка, когда он физически отделяется от организма матери, но все еще привязан к ней физиологически и психологически, по сути своей есть не что иное, как выход его из лона природы и резкое противопоставление себя ей — это первый акт выделения себя. Следующий связан с началом ходьбы, делающей ребенка более независимым существом. Наконец, моменты первого открытия «Я», приходящиеся на период раннего детства и формирования внутренней позиции в старшем дошкольном возрасте, обеспечивающие ему фундамент для произвольного поведения, демонстрируют нам следующие акты выделения ребенка из окружающей среды и установления с ней связей, уже более или менее осознанных.

Детство и отрочество завершаются вторым открытием «Я» в подростковом возрасте, в рамках которого решается главная задача отрочества — формирование идентичности, создание целостного «Я». Таким образом, жизнь человека от рождения к своему финалу — процесс последовательного осознания человеком своей *отдельности* и *переживание* этой отдельности. В этом и заключается главная цель жизни человека. Только максимально осознав себя, свое собственное «Я», человек способен проявить свою неповторимость, индивидуальность; он при этом действительно свободен и счастлив оттого, что «нашел ответ на проблему человеческого существования» (Фромм Э., 1992, с. 182).

Этот процесс осознания, сопровождаемый психологическими эффектами, и есть процесс психического развития, в ходе которого человек постигает самого себя, свое прошлое, свои настоящие возможности и свое будущее. Что же влияет на ход психического развития человека?

ПОНЯТИЕ ФАКТОРОВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Факторы психического развития — это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать **наследственность, среду и активность.** Если действие фактора наследственности проявляется в индивидных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) — в социальных свойствах личности, то действие фактора активности — во взаимодействии двух предшествующих.

НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ

Наследственность — свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии *наследственности* говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. Йеркс, сравнивая развитие шимпанзе и человека, пришел к выводу, что полная зрелость у самки наступает в 7-8 лет, а у самца — в 9-10 лет.

В то же время предельный возраст шимпанзе и человека примерно равен. М. С. Егорова и Т. Н. Марютина, сопоставляя значение наследственного и социального факторов развития, подчеркивают: *«Генотип* содержит в себе прошлое в свернутом виде: во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития» (Егорова М. С, Марютина Т. Н., 1992).

Таким образом, генотипические факторы типизируют развитие, т. е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид homo sapiens обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип **индивидуализирует** развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^{47}, а количество живших на Земле людей всего 7×10^{10}. Каждый человек — это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

СРЕДА

Среда — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Для того чтобы подчеркнуть значение *среды* как фактора развития психики, обычно говорят: личностью не рождаются, но становятся. В связи с

Генотип — совокупность всех генов, генетическая конституция организма.

Фенотип — совокупность всех признаков и свойств особи, развившихся в онтогенезе в ходе взаимодействия генотипа с внешней средой.

ГЕНОТИП ^---------^ СРЕДА АКТИВНОСТЬ

Факторы психического развития

этим уместно вспомнить теорию конвергенции В. Штерна, согласно которой психическое развитие — это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В. Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: "Происходит ли оно извне или изнутри?", а нужно спрашивать: "Что в нем происходит извне? Что изнутри?"» {Штерн В., 1915, с. 20). Да, ребенок — это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком.

В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен. Ясно лишь, что степень детерминированности различных психических образований генотипом и средой оказывается различной. При этом проявляется устойчивая тенденция: чем «ближе» психическая структура к уровню организма, тем сильнее уровень ее обусловленности генотипом. Чем дальше она от него и ближе к тем уровням организации человека, которые принято называть личностью, субъектом деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды. Это положение отчасти подтверждают данные Л. Эрмана и П. Парсонса (Эр-ман Л., Парсонс П., 1984), которые приводят результаты различных исследований по оценке обусловленности индивидуальных признаков наследственностью и средой (см. табл.).

Оценка влияния факторов наследственности **и среды**

	Влияние	**генотипа**	**Влияние**	**среды**
	Shilds (1962) 44 пары	Neuman (1937) 19 пар	Shilds (1962) 44 пары	Neuman (1937) 19 пар
Рост: женщины мужчины оба пола	+0,89	+0,81	+0,67 +0,89	
Вес: женщины оба пола	+0,57	+0,78	-0,62 +0,68	+0,27
Интеллект: тест Бине словарный тест другие тесты	+0,53	+0,68	-0,4	+0,64
Свойства личности: экстраверсия интроверсия	+0,50 +0,30	-0,36	-0,33	

2*

Заметно, что влияние генотипа всегда положительно, при этом его воздействие становится меньше по мере «удаления» исследуемого признака от свойств собственно организма. Влияние среды весьма неустойчиво, часть связей положительна, а часть — отрицательна. Это свидетельствует о большей роли генотипа в сравнении со средой, однако не означает отсутствия влияния последней.

АКТИВНОСТЬ

Активность — деятельное состояние организма как условие его существования и поведения. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самого себя. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности. Согласно принципу активности жизнедеятельность организма — это активное преодоление среды, согласно принципу реактивности — это уравновешивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

Особый интерес вызывает действие третьего фактора — *активности.* «Активность,— писал Н. А. Бернштейн,— важнейшая черта всех живых систем... она является самой главной и определяющей...»

На вопрос, что в наибольшей мере характеризует собой активную целеустремленность организма, Бернштейн отвечает так: «Организм все время находится в соприкосновении и взаимодействии с внешней и внутренней средой. Если его движение (в самом обобщенном смысле слова) имеет одинаковое направление с движением среды, то оно осуществляется гладко и бесконфликтно. Но если запрограммированное им движение к определившейся цели требует преодоления сопротивления среды, организм со всей доступной ему щедростью отпускает на это преодоление энергию... пока он либо восторжествует над средой, либо погибнет в борьбе с нею» (Бернштейн Н. А., 1990, с. 455). Отсюда становится ясно, каким образом «дефектная» генетическая программа может успешно реализовываться в скорректированной среде, способствующей усилению активности организма «в борьбе за выживание программы», и почему «нормальная» программа порой не достигает успешной реализации в неблагоприятной среде, что приводит к редукции активности. Таким образом, активность может быть понята **как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.**

Для понимания природы активности полезно использовать понятие устойчивого динамического неравновесия, которое более подробно будет описано ниже. «Жизнедеятельность каждого организма,— писал Н. А. Бернштейн,— есть не уравновешивание его со средой... а активное преодоление среды, определяемое... моделью потребного ему будущего» (Бернштейн Н. А., 1990, с. 456). Динамическое неравновесие как внутри самой системы (человек), так и между системой и средой, направленное на «преодоление этой среды», и является источником активности. Каковы же законы, которым подчиняется процесс психического развития?

ПРИНЦИПЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Понять психику человека как целостное и системное образование, равно как и роль детства в последующей жизни взрослого, можно благодаря понятию «развитие». Уместно вспомнить слова Гете, который писал:

Кто хочет что-нибудь живое изучить,
Сперва его он убивает, потом на части разлагает,
Но связи жизненной ему там не найти.

Именно развитие выполняет функцию этой жизненной связи, является определяющим для психики.

Сегодня в психологии можно насчитать более двух десятков концептуальных подходов, так или иначе трактующих процесс психического развития: от теории созревания А. Гезелла, этологических теорий К. Лоренца, Н. Тинбергена и Дж. Боулби, психолого-педагогической теории М. Монтес-сори, ортогенетической теории Т. Вернера, условно-рефлекторных теорий И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скиннера, теории социального научения А. Бандуры, психоаналитической теории 3. Фрейда, теорий когнитивного развития Ж. Пиаже и Л. Колберга, теории аутизма Б. Беттельгейма, теории развития детского опыта Э. Шехтеля, экологической теории Дж. Гибсона, теории лингвистического развития Н. Хомского, теории подросткового периода К. Юнга, стадиальной теории Э. Эриксона — до культурно-исторической теории Л. Выготского и ее современных вариантов в виде деятель-ностного подхода А. Н. Леонтьева—А. Р. Лурия и теории поэтапного формирования умственной деятельности П. Я. Гальперина (Митькин А. А., 1997, с. 3-12). Подобная пестрота взглядов, с одной стороны, свидетельствует о кризисе психологии, а с другой — указывает на значимость и актуальность исследуемой проблемы, ее ключевое положение для понимания природы психики.

Анализ множества взглядов на ход психического развития позволяет выделить не только определенное сходство позиций, но и некоторые, ставшие до определенной степени общепринятыми, принципы. В числе ведущих принципов психического развития можно назвать следующие:

I. Принцип устойчивого динамического неравновесия как источник развития системы. Исходным моментом любого развития является сложный спектр индивидуальных противоречий и действий. Как говорили древние китайцы: «Единообразие не приносит потомства». «Именно противоречивость отношений является фактором, запускающим развитие» (Князева Е. Н., Курдюмов С. Н., 1994),— подчеркивают Е.Н.Князева и

Доминанта — функциональная система, проявляющая себя в виде господствующего очага возбуждения, обусловливающая работу нервных центров в данный момент и придающая поведению определенную направленность. Доминанта суммирует и накапливает импульсы, поступающие в центральную нервную систему, одновременно подавляя активность других центров. Этим объясняется системный и целенаправленный характер поведения.

Концепция билатерального регулирования — предложена Б. Г. Ананьевым, который полагал, что регуляция психических процессов и свойств индивида в ходе онтогенеза осуществляется с помощью иерархической («вертикальной») и дополнительной («горизонтальной» или *билатеральной)* системы регулирования. Ведущая роль в иерархической системе принадлежит кортикоретикулярному ядру — глубоким структурам мозгового ствола и подкорки.

Билатеральный контур является дополнительным в отношении основного «вертикального» контура регулирования, а его морфологическим субстратом являются большие полушария головного мозга. Б. Г. Ананьев считал, что «по мере накопления жизненного опыта, тренировки нервных процессов и свойств нервной системы, повышения уровня саморегулирования и организма в зрелом возрасте роль билатерального регулирования в онтогенезе возрастает» (Б. Г. Ананьев, 1968, с. 272). Сам процесс билатерального регулирования, по мнению Ананьева, «сочетает управление информационными потоками таким образом, что в каждый отдельный момент каждая из гемисфер головного мозга выполняет по отношению к другой то информационную, то энергетическую функцию» (там же, с. 274). Основными индикаторами билатерального регулирования являются «бинарные эффекты и латеральное доминирование, проявлением которого являются сенсомоторные и речедвигатель-ные асимметрии» (там же, с. 244).

СП. Курдюмов и продолжают: «Без неустойчивости нет развития. Только системы далекие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность — это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность» (Князева Е. Н., Курдюмов С. Н., 1992). Выделение этого принципа имеет свою предысторию в науке. Имеется в виду «принцип устойчивого неравновесия живых систем», впервые сформулированный в биологии Э. Бауэром в 1935 г. Согласно данной концепции, именно неравновесное состояние системы означает ее высокую работоспособность (Бауэр Э. С, 1935, с. 92). В физиологии этот принцип находит свое подтверждение в феномене *доминанты* А. А. Ухтомского. В психологии эти идеи получили развитие в трудах Д. Узнадзе, который подчеркивал разительные факты распространения асимметрии, выявившиеся при изучении человека, и в *концепции билатерального контура регулирования,* сформулированной Б. Г. Ананьевым (Узнадзе Д., 1966; Ананьев Б. **Г.,** 1968).

II. Принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению (наследственности—изменчивости) как условие развития системы (Асмолов А. Г., 1998). Тенденция к сохранению осуществляется наследственностью, генотипом, который без искажений передает информацию из поколения в поколение, а противоположная ей тенденция к изменению — изменчивостью, проявляющейся в приспособлении вида к среде обитания. По мнению И. И. Шмальгаузена, индивидуальная изменчивость системы как условие для исторической изменчивости системы в целом является универсальной закономерностью развития любых систем (Шмальгаузен И. И., 1983).

Известно, что генетическая программа человека как представителя вида Homo sapiens не претерпела существенных изменений за последние 40 тысяч лет, с тех пор как она сформировалась. Тем не менее эволюционная завершенность человека относительна, а следовательно, это не означает полного прекращения каких бы то ни было изменений его биологической, а тем более психической организации.

Как подчеркивал Тейяр де Шарден, ничтожные морфологические изменения за время эволюционного развития компенсировались величайшим скачком в психической сфере. Иллюстрацией этому служат исследования изменчивости психологических функций за исторически небольшие промежутки времени.

К. Шайе, обследовав 3442 человека, родившихся с 1889 по 1959 г., обнаружил, что на протяжении XX в. показатель мыслительных способностей у этих людей линейно рос вместе с датой рождения. Наряду с этим динамика роста показателя счетных способностей не столь однозначна. Он линейно возрастал в группе лиц, родившихся с 1889 по 1910 г., оставался неизменным в группе родившихся с 1910 по 1924 г. и уменьшался у родившихся после 1924-го. Поэтому у тех, кто родился в 1959 г., он был ниже, чем у испытуемых 1889 г. рождения.

Таким образом, если наследственность обеспечивает сохранность генотипа, а вместе с тем и выживания человека как вида, то изменчивость составляет основу как активного приспособления индивида к изменяющейся среде, так и активного воздействия на нее за счет вновь вырабатываемых у него свойств.

Ш. Принцип дифференциации—интеграции, выступающий в качестве критерия развития структуры.

Данный принцип является одним из всеобщих для любых систем. Согласно ему, развитие идет от «состояния относительной глобальности... к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции... Развитие — это всегда постепенно возрастающая *дифференциация,* иерархическая *интеграция* и централизация внутри генетического целого» (Чуприкова Н. И., 1997). Подобного взгляда на ход развития придерживались многие ученые, начиная от И. М. Сеченова, Г. Спенсера, Т. Рибо и Э. Клапареда до К. Коффки, X. Вернера, Э. Гибсона, Ж. Пиаже, X. Уиткина, А. Богданова и др.

Дифференциация — сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением глобальных, целостных и однородно-простых (слитных) форм на части, ступени, уровни, формы разнородно-сложные и внутренне-расчлененные. Результатом дифференциации может быть как полная автономия выделившихся систем, так и установление новых взаимосвязей между ними, т. е. усложнение системы.

Интеграция — сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств.

Синкретизм — нерасчлененность, слитность психических функций на ранних этапах развития ребенка. Характеризует неразвитое состояние тех или иных психических функций, например мышления.

Ригидность (жесткость, твердость) — проявляется в трудности, неспособности субъекта к изменению намеченной программы поведения при изменяющихся условиях.

Цельность — это интегральная функциональная характеристика целого, характеризующая единство целей и средств их достижения, обеспеченная повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и

Если дифференциация — это процесс расчленения общей структуры на части, которые обладают разными, более специфическими функциями, то интеграция необходима для образования новых связей, обеспечивающих адаптацию к более широкому кругу ситуаций. Как отмечает Н. И. Чуприкова, этот принцип выступает в качестве наиболее важного критерия «высоты или степени организации» системы. Об уровне развития системы судят по количеству входящих в нее разнородных элементов, т. е. по степени разнообразия; по количеству разных уровней, т. е. по степени иерархичности; наконец, по количеству и разнообразию связей, как между элементами, так и между уровнями.

В связи с этим привлекают внимание разработанные X. Вернером в рамках его ортогенетическои концепции показатели развития, позволяющие охарактеризовать уровень психического развития. Он выделяет пять аспектов, с помощью которых можно оценить уровень развития системы (Чуприкова **Н. И.,** 1997).

1. Синкретичность—дискретность. *Синкретичностъ,* характеризующая низший уровень развития структуры, указывает на синкретность (слитность, неразличимость) структуры, в то время как высший уровень характеризуется дифференцированностью той или иной психической структуры.

2. **Диффузность—расчлененность** характеризуют структуру либо как относительно однородную (диффузную), либо как расчлененную с ясно выраженной самостоятельностью входящих в нее элементов.

3. **Неопределенность—определенность.** Смысл этих показателей в том, что «по мере развития отдельные элементы целого приобретают все большую определенность, становятся все легче отличимыми друг от друга, как по форме, так и по содержанию» (Чуприкова Н. **И.,** 1997, с. 74).

4. **Ригидность—подвижность.** Если низший уровень развития системы характеризуется стереотипным, однообразным и *ригидным* поведением, то высокому уровню развития свойственно гибкое, разнообразное и пластичное поведение.

5. **Лабильность—стабильность** «указывает на внутреннюю устойчивость системы, на ее способность длительно удерживать определенную линию, стратегию поведения. Чем более подвижными и гибкими могут быть отдельные реакции, тем больше шансов достигнуть... стабильного поведения на длительных отрезках времени» (там же).

IV. Принцип цельности как критерий развития функции. Наряду с принципом дифференциации—интеграции мы выделяем принцип цельности. В отличие от предыдущего, характеризующего уровень развития структуры, принцип цельности — это важнейшая характеристика функционального развития системы. *Цельность* — это единство целей и средств их достижения, обеспеченное повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и уравновешенностью структурных элементов целого (Аверин В. А., 1997). Успешность функционирования всей системы в целом обусловлена

тем, насколько «подогнаны» друг к другу ее элементы, насколько согласованно они взаимодействуют. Иными словами, цельность показывает меру связности элементов целого, а следовательно, и уровень развития ее функции.

Повторяемость означает единство целого по его ведущему признаку, когда ведущие характеристики, к примеру, личности (ее направленность, параметры саморегуляции) связаны с другими личностными параметрами.

Соподчиненность — это единство, достигаемое объединением всех элементов целого вокруг его главного элемента. Примером соподчиненности может быть иерархия личностных образований в структуре личности.

Соразмерность — это единство, обеспечиваемое общей закономерностью. В факторной структуре личности соразмерность означает согласование размеров (дисперсий) факторов в целом.

Уравновешенность — это единство согласованных противоположностей. Уравновешенность структуры человека выражается в сбалансированности всех его составляющих — индивида, личности, субъекта, что и обеспечивает ее стабильность (Ганзен В. А., 1974, с. 45-47).

Вышеизложенные принципы объясняют источники и условия развития человека, а также уровень его развития как структурного и функционального образования.

Наряду с уже названными, А. Г. Асмолов выделяет еще **два принципа:** принцип возможности превращения избыточной (преадаптивной) активности элементов системы в адаптивную и принцип возрастания влияния избыточных элементов системы на выбор дальнейшей траектории ее развития в неопределенных критических ситуациях (Асмолов А. Г., 1998).

На наш взгляд, названные принципы — это скорее следствия действия четвертого принципа, нежели самостоятельные.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сформулируем основные закономерности этого процесса.

1. Развитие характеризуется ***неравномерностью*** *и* ***гетерохронностью.*** **Неравномерность** развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ *колебательный* характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательных функций в подростковом и юношеском возрасте.

Показано, что неравномерный, колебательный характер развития обусловлен нелинейной, многовариантной природой развивающейся системы. При этом чем ниже уровень развития системы, тем сильнее колебания: высокие подъемы сменяются значительными спадами. В сложноорганизован-ных (высокоразвитых) системах колебания становятся частыми, но амплитуда их резко уменьшается. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., 1994). Система в своем развитии идет к единству и гармонии частей. Эти выводы подтверждаются данными о динамике развития познавательных функций на протяжении детского, подросткового и взрослого возрастов. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний (Развитие психофизиологических функций..., 1972; Степанова Е. И., 1995; Рыбалко Е. Ф., 1990). Таким образом, путем неравномерного или колебательного характера развития система поддерживает свою целостность и при этом динамично развивается.

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Чем же она вызвана?

Неравномерность — неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций.
Гетерохронность — разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций.

Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов. «Единство через разнообразие» — вот манифест существования любой саморазвивающейся и самоорганизующейся системы. Именно это обстоятельство и обусловливает избирательный характер развития структур и функций в соответствии с внешними и внутренними факторами. В связи с этим становится понятным, почему темпы развития разных психических образований оказываются разными.

мнение **ученых**

По мнению П. К. Анохина, гетерохронность является особой закономерностью, заключающейся в неравномерном развертывании наследственной информации. Он же различает внутрисистемную и межсистемную гетерохронность. Внутрисистемная гетерохронность проявляется в неодновременной закладке и различных темпах созревания отдельных фрагментов одной и той же функции, а межсистемная относится к закладке и темпам развития структурных образований, которые будут необходимы организму в разные периоды его постнатального развития. Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые (Анохин П. К., 1968).

Для правильного понимания гетерохронии важно иметь в виду значение и роль того или иного структурного образования или функции в жизнедеятельности человека. Э. Мейманом было показано: чем нужнее та или иная функция, чем важнее ее роль на данном этапе развития, тем раньше она развивается. Например, ребенок учится ориентироваться в пространстве быстрее, чем во времени.

Значение и роль функции обусловливают и ее долговечность. Так, чувствительность человека к зеленому и желтому цветам после 50 лет почти или совсем не снижается, в то время как чувствительность к синему неуклонно падает после 25 лет. По мнению Е. Ф. Рыбалко, гетерохронность — дополнительный механизм регуляции индивидуального развития в различные периоды жизни человека, действие которого усиливается во время роста и инволюции (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Приведенные факты подтверждают вывод П. К. Анохина об опережающих темпах созревания жизненно важных функций человека.

2. **Неустойчивость** развития. Неравномерность и гетерохронность тесно связаны с неустойчивостью развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций — с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. **Сенситивность** развития. Сенситивный период развития — это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Б. Г. Ананьев понимал сенситивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга» (Ананьев Б. Г., Дворя-шина М. А., 1968).

Сенситивность возрастная — оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее определенному возрастному периоду.

Кумулятивность развития — накопление в ходе роста психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии.

Дивергентность развития — многообразие появляющихся в ходе развития признаков и свойств, действий и способов поведения на основе их постепенного расхождения.

Конввргентность развития — сходство, сближение, свертывание, синтез, усиление избирательности в ходе развития психических процессов и свойств, действий и способов поведения.

Периоды сенситивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сенситивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

4. Кумулятивность психического развития. Кумулятивность психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Такое накопление изменений подготавливает качественные преобразования в психическом развитии. Характерный пример — последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

5. **Дивергентность—конвергентность** хода развития. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции — дивергенцию и конвергенцию. В данном случае дивергенция — это повышение разнообразия в процессе психического развития, а конвергенция — его свертывание, усиление избирательности.

8 ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Первые попытки описания психического развития относятся к очень давним временам. Это хорошо известно из истории психологии.

Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделял четыре периода в жизни человека: весну (становление человека) — от рождения до 20 лет; лето (молодость) — 20-40 лет; осень (расцвет сил) — 40-60 лет; зиму (угасание) — 60-80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов, а Аристотель делил детство и отрочество на три стадии: первая — от рождения до 7 лет; вторая — от 7 до 14 лет и третья — от 14 до 21 года.

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина. К нашему времени в науке накопилось множество теорий, концепций и моделей, описывающих ход психического развития человека. Однако ни одной из них не удалось описать развитие человека во всей его сложности и многообразии. И одна из главных причин этого состоит в общебиологической трактовке развития.

На всем протяжении развития эволюционного учения в нем боролись две точки зрения: одна, утверждающая, что развитие осуществляется по твердым законам, обусловленным действием врожденной программы, и другая, для которой развитие — результат воздействий внешней среды, приводящих к появлению качественно нового. Если в первом случае индивидуальное развитие — это просто рост, развертывание изначально имеющихся в организме задатков, то во втором, развитие — это всегда возникновение нового, образование разнородного из однородного, последовательное возникновение частей и органов в процессе развития (История эволюционных учений..., 1966). Дискуссия о том, что такое развитие, как оно осуществляется и что является его результатом, продолжается по сей день.

Можно выделить две основные точки зрения:

1. Эволюция — это развертывание уже существующих задатков. При этом развитие понимается не как возникновение качественно нового, а как проявление уже предшествующих задатков — такова точка зрения Л. С. Берга, автора теории *номогенеза* (Берг Л. С, 1977). В эволюции факторы чистой случай-

Теория *номогенеза Л. С. Берга* — объясняет процесс развития как проявление и развертывание существующих у человека задатков, обусловленных действием врожденной

ности прочно закреплены *факторами активного программирования,* полагал Н. А. Бернштейн (Бернштейн Н. А., 1965).

2. Эволюция есть процесс создания совершенно нового. Такую мысль высказал А. Бергсон. «Мы, конечно, не считаем, что в живой природе существует сознательное стремление к совершенству. Однако мы выражаем мысль о том, что в живой системе существует физическая тенденция усложнять свои функции и структуры» — подчеркивает К. С. Тринчер (Трин-черК. С, 1965, с. 43).

Если в первом случае прежде всего подчеркивается роль внутренних факторов, а само развитие трактуется как процесс реализации определенных программ, то во втором развитие понимают как движение от старого к новому, как процесс отмирания старого и рождение нового, как процесс перехода от возможности к действительности.

Имеющиеся научные данные о врожденных задатках новорожденного и ходе их реализации в онтогенезе на основе определенных закономерностей заставляют нас не противопоставлять эти точки зрения, а пытаться согласовать их между собой. Ведь человек — это продукт не только эволюции природы, но и истории общества. Более того, живя в обществе, каждый из нас выстраивает свой индивидуальный жизненный путь. Поэтому правильное понимание психического развития человека не может быть осуществлено в рамках одной из противоборствующих концепций.

Подобное понимание хода эволюции наложило отпечаток и на содержание теорий психического развития. Одни теории делали акцент на эндогенных (внутренних) причинах психического развития, другие — на экзогенных (внешних). Кроме того, в рамках разных теорий внимание их авторов концентрировалось на различных сферах психического развития. Например, Ж. Пиаже объяснял ход интеллектуального, а Л. Колберг — нравственного развития человека. Таким образом, при классификации теорий психического развития следует использовать два параметра: во-первых, это источник, движущая сила развития, а во-вторых — область, сфера развития.

А. Г. Асмолов, анализируя возможные теоретические подходы, объясняющие развитие человека, выделяет три основных, в которые укладывается множество отдельных теорий и концепций (Асмолов А. Г., 1998, с. 12).

Во-первых, это *биогенетический* подход, в центре внимания которого «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, неиродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе».

Во-вторых, это *социогенетический* подход, представители которого делают акцент на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации...». К этому направлению, по-видимому, можно отнести и *теории научения* (Б. Скиннер, А. Бандура), согласно которым приобретение человеком разнообразных форм поведения происходит путем научения.

Представители *персоногенетического* подхода во главу угла ставят «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого "Я", борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрестанного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности».

К названным А. Г. Асмоловым подходам следует добавить теории ***когнитивного*** направления. Они занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают и генотипическую программу, и условия, в которых эта программа реализуется. Поэтому уровень развития (уровень достижений) обусловливается не только разверткой генотипа, но и социальными условиями, благодаря которым происходит когнитивное развитие ребенка.

В целом, следует отметить условность такого деления, поскольку многие из существующих теорий, строго говоря, невозможно отнести «в чистом виде» ни к одному из указанных подходов. Ниже будет дана краткая характеристика некоторых теорий, которые в концентрированном виде отражают содержание того или иного подхода.

В рамках биогенетического подхода основными теориями являются *теории рекапитуляции* Э. Геккеля и С. Холла и *теория психосексуального развития* З. Фрейда.

БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

ТЕОРИИ РЕКАПИТУЛЯЦИИ

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, С. Холл полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Наиболее ярко эта мысль была развита Гетчинсоном. Он выделил **5 периодов** человеческой культуры, в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости (Педология, 1934).

Первый из них — это ***период дикости.*** У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанию в земле, все, что ни попадется, он тащит в рот. Съедобность становится мерилом всего. Длится период дикости **до** 5 **лет,** а максимума в развитии достигает в 3 года.

Следующий период — это ***период охоты и захвата добычи.*** Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, составление детских шаек, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он **с** 4 **до** 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.

Третий период назван периодом ***пастушества.*** Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижины, шалаши, подземелья. Длится от 9 **до** 14 **лет,** а пик приходится на 10 лет.

Четвертый период — ***земледельческий.*** Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается **с** 12 **до** 16 лет, а пик падает на 14 лет.

Последний период назван *промышленно-торговым.* На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия — обмен, продажа, тор-

говля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18-20 лет.

Завершая обзор теорий биогенетического направления, кратко остановимся на *психоаналитическом* подходе к развитию ребенка.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА

3. Фрейд считал источником психического развития влечения и инстинкты. Ребенок рождается с определенным запасом энергии — *«либидо»,* которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс детского развития Фрейд укладывал в 4 стадии: *оральная, анальная, фаллическая стадия, латентный период* и *генитальная стадия.*

Однако некоторые моменты в теории Фрейда не принимались даже его учениками. В том числе чрезмерное увлечение Фрейда проблемой сексуальности в жизни человека вызывало очень много нареканий и служило поводом для критики.

На каждой из стадий «либидо» сосредоточивается в той или иной области тела, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, например, в младенчестве либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Поэтому недостаточное удовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т. п. Если же потребности удовлетворяются избыточно, у ребенка может развиться излишняя зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невро-зоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии — возврат к низшему уровню мотивации поведения.

Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития (подробное изложение теории 3. Фрейда см. в кн. Л. Хьелл и Д. Зиг-лер «Теории личности», гл. 3, К. С. Холл и Г. Линдсей «Теории личности», Л. Ф. Обуховой «Детская психология: теории, факты, проблемы»).

Смысл этих теорий точно выразил Э. Геккель: «Онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза».

Австрийский психолог, психиатр и невропатолог, создатель психоанализа. С 80-х гг. XIX в. работал в области практической медицины. Начав свои исследования как физиолог и врач-невропатолог, пришел к выводу, что источником многих заболеваний являются не осознаваемые больными комплексы. Одна из первых серьезных научных работ им была опубликована совместно с Й. Брейером в 1895 г. Эта работа была посвящена проблеме происхождения истерии и возможности ее лечения гипнозом. В дальнейшем Фрейд отказался от применения гипноза и создал свой способ лечения больных при помощи психоанализа, основанного на толковании ассоциаций, сновидений, ошибочных действий больного. На полученном материале создал концепцию о структуре личности, выделив в ней три уровня: сознание, пред-сознательное и бессознательное. Учение Фрейда приобрело широкую известность в начале XX в. У него появилось много учеников и последователей, которые впоследствии сами создали целый ряд известных в наше время концепций и теорий.

Либидо (от лат. libido — желание, влечение) — психическая энергия, лежащая в основе основных влечений человека (сексуальных и влечения к жизни).

Оральная стадия — первая стадия психосексуального развития (по 3. Фрейду, приходится на младенческий возраст), на протяжении которой центром чувственных стимуляций, наслаждения и интереса ребенка становится его рот.

Чрезмерная или недостаточная стимуляция, получаемая ребенком в течение первой половины первого года жизни, по мнению Фрейда, приводит к формированию *орально-пассивного характера.* Это веселый и оптимистичный человек, он ожидает от окружающих «материнского» к себе отношения и потому постоянно ищет одобрения любой ценой. Психологическая адаптация характеризуется доверчивостью, пассивностью, незрелостью, чрезмерной заисимостью. Такой человек «проглотит» все, что ему предлагают, поскольку фиксирован на удовольствиях, получаемых в результате тактильной стимуляции губ и рта, актов глотания и оплевывания.

В течение второй половины первого года жизни у ребенка появляются зубы, благодаря чему кусание и жевание становятся важными средствами выражения переживаемого психического состояния. Фиксация ребенка на этих переживаниях в последующем приводит, по мнению Фрейда, к формированию *орально-агрессивного характера,* что выражается в таких личностных чертах, как любовь к спорам, сарказм, пессимизм, в циничном отношении к окружающему.

Анальная стадия — вторая стадия психосексуального развития (приходится на раннее детство), в течение которой чувственные наслаждения связаны с процессами выделения. Фиксация на анальной стадии развития в последующем может привести к формированию *анального характера* в двух своих формах; *анально-удерживающий тип,* что находит свое выражение в таких чертах, как скупость, упрямство, запасливость, и *анально-агрес-сивный тип,* что находит свое выражение в импульсивности, несдержанности, враждебности, жесткости, агрессивности и даже садистической жестокости.

Фаллическая стадия — третья стадия психосексуального развития (приходится на дошкольное детство), в течение которой источником удовольствия и наслаждения становятся гениталии ребенка.

Фиксация на этой стадии развития приводит к формированию *фаллического характера.* Мужчины с фаллическим типом характера всегда стремятся к успеху, пытаются доказать свою мужественность и половую зрелость, они хвастливы, дерзки и часто ведут себя опрометчиво. Одни женщины с фаллическим характером склонны к флирту и обольщению, а другие борются за главенство над мужчинами, проявляя при этом чрезмерную настойчивость, напористость и самоуверенность.

Латентный (скрытый) период — внутри четырех стадий психосексуального развития 3. Фрейд выделял так называемый латентный период (приходящийся на младший школьный возраст), на протяжении которого психическая энергия (либидо) дремлет, а внимание сосредоточено на развитии интересов и навыков в контактах со сверстниками того же пола.

Генитальная стадия — четвертая стадия психосексуального развития (приходится на подростковый период и всю последующую взрослую жизнь человека), в течение которой
формируются и реализуются зрелые гетеросексуальные отношения. *Генитальный харак тер*— это символ идеального психического здоровья. Это зрелый и ответственный в со циально-сексуальных отношениях человек, вносящий свой вклад в общество благодаря продуктивной деятельности.

Конечно, нельзя не признать действия наследственных факторов, о чем уже говорилось выше. Однако в рамках этих теорий полностью игнорируется внешняя стимуляция развития ребенка. А хорошо известно, что стимуляция и депривация влияют на процессы созревания и развития психических функций.

СОЦИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

КОНЦЕПЦИЯ Э. ЭРИКСОНА

Основное содержание *социогенетического подхода* наиболее ярко представлено в концепции Э. Эриксона. В ней каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития.

Так, основной задачей **первой стадии** является установление ***доверия*** ребенка к внешнему миру; наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладевать новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период **от рождения до 1 года.**

Задача второй стадии — дать ребенку почувствовать себя ***самостоятельным.*** Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой возможности что-либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии **от 1 года до 3 лет.**

Третья стадия начинается с разворачивания конфликта между ***инициативой и чувством вины.*** У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях, еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность — это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы периода **от 3 до 6 лет.**

Четвертая стадия приходится на первые школьные годы **(6-12 лет).** На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается чувство ***трудолюбия*** **и** ***способность к самовыражению.*** Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается чувство неполноценности.

Основная трудность **пятой стадии** состоит в конфликте между формирующимся чувством *идентичности* и *ролевой неопределенностью.* Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия,— поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которой должен избежать подросток,— это размывание чувства «Я».

При этом подросток может избегать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность — значит научиться верно идентифицировать себя с взрослыми. Возрастные границы **от** 13 **до** 18 **лет.**

Основным конфликтом **шестой стадии** развития, приходящейся на период **ранней взрослости,** Э. Эриксон считал конфликт между ***близостью*** и ***изоляцией.*** При этом под близостью понимается не только и даже **не** столько сексуальная близость. Близость по Эриксону — это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, то есть не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека.

Задача **седьмой стадии** — в развитии у себя ***целеустремленности,*** которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непременном удовлетворении своих личных психологических потребностей, что, безусловно, ведет к регрессу в развитии личности.

На **заключительном этапе** своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил.

В обобщенном виде этапы развития представлены в таблице.

Возраст	Результат развития	Нормальная линия развития	**Аномальная** линия развития
0-1 год; мать	Доверие—недоверие к окружающим людям	*Доверие к людям:* взаимная любовь и признание родителей и ребенка привязанность, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей.	*Недоверие к людям:* результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирования, пренебрежения им, лишения любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция.
1-3 **года;** родители	Автономия—зависимость	*Самостоятельность, уверенность в себе:* ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, но еще зависимого от родителей человека.	*Сомнение в себе, гипертрофированное чувство стыда:* ребенок чувствует свою неприспособленность, сомневается в способностях, испытывает недостатки в развитии элементарных двигательных навыков. Слабо развита речь, развито желание скрыть свою ущербность от

			окружающих.

Продолжение таблицы

Возраст	**Результат развития**	**Нормальная линия развития**	**Аномальная линия развития**
3-6 лет; родители, братья, сестры	Инициатива, уверенность в себе — чувство вины.	*Активность:* живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение.	*Пассивность:* вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность, отсутствие признаков полоролевого поведения.
6-12 лет; школа, соседи, знакомые	Трудолюбие — чувство неполноценности.	*Трудолюбие:* выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитые коммуникативные умения. Ставит перед собой и решает реальные задачи, нацеленность фантазии и игр на активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентация на задачу.	*Чувство неполноценности:* слабо развитые трудовые навыки, избегание сложных заданий, соревновательных ситуаций, острое чувство неполноценности, обреченности. Конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач.
13-18 лет; группа сверстнико в	Идентичность — смешение ролей.	*Жизненное самоопределение:* развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение: каким быть? кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Четкая гендерная поляризация в формах поведения. Лидерство в группах сверстников и, при необходимости, подчинение им.	*Путаница ролей:* смещение и смешение временных перспектив, мысли не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознание, сильно выраженное стремление разобраться в себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Смешение форм полоролевого поведения.
Ранняя взрослость	Близость— изоляция.	*Близость:* душевная теплота, понимание, доверие, способность отдать часть себя другому человеку, не боясь.	*Изоляция:* одиночество, остракизм.
Взрослость	Генеративность— стагнация	*Генеративность:* целеустремленность, продуктивность.	*Стагнация:* обеднение личной жизни, регрессия.
Зрелость	Цельность— отчаяние	*Цельность личности:* чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности.	*Отчаяние:* отсутствие за-завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью.

КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ

Особняком в структуре психологических теорий развития стоят *когнитивные теории,* согласно которым развитие «состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума» (КрайгГ., 2000, с. 74). К ним относятся теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Колберга и др.

КОНЦЕПЦИЯ Ж. ПИАЖЕ

Наиболее разработанной и влиятельной из когнитивных теорий развития считается генетическая эпистемология Ж. Пиаже. В ней непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

В центре концепции Ж. Пиаже — положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, говорит Пиаже, поэтому субъект, существующий независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с нею. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных **действий.** Производя действия, субъект тем самым находит способы или **схемы этих действий,** которые позволяют ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, схема действия — это сенсомоторный эквивалент **понятия,** познавательного умения. Таким образом, действие — это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т. п.). Развитие схем действий, т. е. познавательное развитие, происходит «по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому действованию с предметами» за счет ***«интериоризации*** предметных действий, то есть их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане)» (Холодная М. А., 1997). Каковы механизмы этого приспособления?

ПИАЖЕ ЖАН (1896–1980)

Швейцарский психолог, основатель Женевского эпистемологического центра (женевской школы генетической психологии). Автор концепции стадийного развития психики ребенка. В начальный период своей деятельности описал особенности представлений детей о мире: неразделенность мира и собственного «Я», анимизм, артификализм (восприятие мира как созданного руками человека). Детально проанализировал специфику детского мышления («Речь и мышление ребенка», 1923). Для объяснения представлений детей использовал понятие эгоцентризма, под которым понимал определенную позицию по отношению к окружающему миру, преодолеваемую за счет процесса социализации и влияющую на конструкции детской логики. В дальнейшем обратил особое внимание на развитие интеллекта. В своих исследованиях он старался доказать, что развитие мышления связано с трансформацией внешних действий во внутренние через превращение их в операции. Значительная часть исследований в области интеллекта, проведенных им, была отражена в книге «Психология интеллекта», 1946 г.

Исследования Ж. Пиаже приобрели широкую известность, что способствовало созданию научного направления, названного им генетической эпистемологией.

Интериоризация — формирование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

Ассимиляция — процесс приспособления новой информации (ситуации, объекта) к существующим у индивида схемам действий (схема действия — это сенсомотор-ный эквивалент понятия), не изменяя их в принципе. Благодаря ассимиляции индивид уточняет, совершенствует имеющиеся у него схемы действия (понятия, умения).

Аккомодация — пластичное изменение индивида, в ходе которого он перестраивает (модифицирует) старые схемы действий и вырабатывает

Первый из них — это механизм ***ассимиляции,*** когда индивид приспосабливает новую информацию (ситуацию, объект) к существующим у него схемам (структурам), не изменяя их в принципе, то есть включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Например, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волосы родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т. п., то есть каждый раз он приспосабливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Таким образом, понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем начать различать, например, понятия «волосы» и «шуба».

Другой — это механизм ***аккомодации,*** когда индивид приспосабливает свои прежде сформированные реакции к новой информации (ситуации, объекту), то есть он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации (ситуации, объекту). Например, если ребенок будет продолжать сосать ложечку с целью утоления голода, то есть пытаться приспособить новую ситуацию к существующей схеме — сосанию (механизм ассимиляции), то вскоре он убедится, что такое поведение неэффективно (он не может утолить чувство голода и тем самым приспособиться к ситуации) и нужно изменить свою старую схему (сосание), то есть модифицировать движения губ и языка, чтобы забрать с ложечки пищу (механизм аккомодации). Таким образом, появляется новая схема действия (новое понятие).

Очевидно, что функции этих двух механизмов противоположны. Благодаря *ассимиляции* происходит *уточнение, совершенствование имеющихся схем (понятий)* и тем самым равновесие со средой достигается за счет приспособления среды к субъекту, а благодаря *аккомодации* происходит *перестройка, модификация имеющихся схем и возникновение новых, усвоенных понятий.* Характер взаимоотношений между этими механизмами обусловливает качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма познавательного развития есть результат гармонического синтеза между ними. На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между ассимиляцией и аккомодацией. Развитие интеллекта — это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Согласно Пиаже, процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта). Первая из них — это *сенсомотор-ный интеллект.*

Период сенсомоторного интеллекта (0—2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него лишь то, что дано ему через его ощущения. Он смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, кричит, ударяет, мнет, сгибает, бросает, толкает, тянет, сыплет, совершает иные сенсорные и моторные действия. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка. Его знание об окружающем мире складывается на их основе. Поэтому для этой стадии характерно становление и развитие чувствительных и двигательных структур — *сенсорных* и *моторных* способностей. Исходными или первичными схемами действий, позволяющими новорожденному устанавливать равновесие в первые часы и дни его жизни, по мнению Пиаже, являются рефлексы новорожденного, с которыми он появляется на свет и которые позволяют целесообразно действовать в ограниченном числе ситуаций. Но поскольку рефлексов мало, ребенок вынужден их изменять и формировать на этой основе новые, более сложные схемы.

Интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, то есть совершать действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие новой ситуации, что, вкупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом, создает основу для *символического,* или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были *предметные действия,* то в рассматриваемом периоде ими являются *операции.* Принципиальное отличие состоит в том, что рождение операции — это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательно-

Сенсомоторный интеллект — в концепции Ж. Пиаже первая стадия в развитии интеллекта от рождения до 2 лет. Мыслительные операции предстают сначала в виде элементарных действий с конкретными предметами (схем действий), затем они интегрируются с другими действиями и в ходе последующего развития интериоризи-руются, что ведет к возникновению собственно мыслительных операций. ***Сенсорные способности*** — свойства сенсорной системы, проявляющиеся в ходе ее взаимодействия с внешней средой. ***Моторные способности*** — свойства моторной системы, проявляющиеся в ходе ее взаимодействия с внешней средой. *Символический* ***интеллект*** — характеризует в концепции Ж. Пиаже 6-ю субстадию в развитии сенсомоторного интеллекта, которая приходится на период с 18 до 24 месяцев. На этой стадии предмет

Предметные действия (схема действия) — в концепции Ж. Пиаже это любое действие, совершаемое ребенком: слежение глазами за объектами, поворот головы, ощупывание, схватывание и т. п. Предметное действие — «это то наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах» (Л. Ф. Обухова). На основе действий формируются новые умственные структуры.

Операция — в концепции Ж. Пиаже это «обратимое умственное действие», иными словами, это интериоризированное предметное действие, ставшее обратимым.

Эгоцентризм мышления — это скрытая умственная позиция, означающая неспособность индивида изменить исходную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом очевидных противоречий. Собственная точка зрения абсолютна, что не позволяет понять возможность существования других, противоположных точек зрения.

Представление ***о сохранении*** — в концепции Ж. Пиаже выступает в качестве критерия возникновения логических операций. Оно характеризует понимание принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета. Представление о сохранении развивается у ребенка при условии ослабления эгоцентризма мышления, что позволяет ему открыть для себя точки зрения других людей и находить в них то общее, что есть в них. Вследствие этого детские представления, бывшие для него ранее абсолютными (например, большие вещи он всегда считает тяжелыми, а маленькие — легкими), теперь становятся относительными (камешек представляется легким ребенку, но оказывается тяжелым для воды).

Трансдукция — логический переход от частного к частному, минуя общее.

Необратимость мышления — уверенность ребенка в том, что развитие событий и образование связей идет лишь в одном направлении.

Обратимость мышления — выражает способность ребенка к теоретическим рассуждениям, поиску причинно-следственных связей, формулированию умозаключений.

го развития являются *эгоцентризм мышления* ребенка и *представление о сохранении.* Эгоцентризм мышления обусловливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, *трансдукция* (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка представления о сохранении — это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому, *эгоцентризм, представление о сохранении* и *обратимость мышления* являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Пиаже выделил *дооперациональную стадию,* которая характеризует интуитивное, *наглядное мышление* в возрасте от 2 до 6/7 лет, и *стадию конкретных операций* (6/7—11/12 лет).

В рамках *дооперациональной стадии* формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте активно опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а *интуитивно.* Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет *эгоцентризм* — центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Суть ее состоит в том, что ребенок видит предметы таки-

ми, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Например, он думает, что луна следует за ним во время прогулки: останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Очевидно, что ребенок рассматривает окружающий его мир со своей точки зрения, не осознавая ее. Его точка зрения абсолютна. Он — центр вселенной, и все вращается вокруг него, как планеты вокруг Солнца. Окружающий его мир неотделим от «Я» ребенка, являясь его продолжением. Эгоцентризм означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с нею и отсутствие объективной меры вещей. Это является причиной того, что ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных. Он не понимает, что возможно существование разных точек зрения на один и тот же предмет. Поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека.

В свете эгоцентризма протекает вся умственная деятельность дошкольника. Эгоцентризм заставляет ребенка фокусировать внимание только на какой-то одной стороне события, явления или предмета и потому выступает тормозом на пути установления логических связей. Примером этого эффекта являются хорошо известные опыты Пиаже. Если на глазах ребенка налить поровну воды в два одинаковых стакана, то ребенок подтвердит равенство объемов. Но если вы в его присутствии перельете воду из одного стакана в другой, более узкий, то ребенок уверенно вам скажет, что в узком стакане воды стало больше.

Вариаций подобных опытов множество, но все они демонстрировали одно и то же — *неумение ребенка сосредоточиться на изменениях объекта.* Последнее означает, что малыш хорошо фиксирует в памяти лишь устойчивые ситуации, но при этом от него ускользает процесс преобразования. В случае со стаканами ребенок видит лишь результат — два одинаковых стакана с водой в начале и два различных стакана с той же водой в конце, но он не в состоянии уловить момент изменения.

Другой эффект эгоцентризма состоит в *необратимости мышления,* т. е. неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений. Именно необратимость мышления не позволяет нашему малышу проследить ход собственных рассуждений и, вернувшись к их началу, вообразить стаканы в исходном положении. Отсутствие обратимости — это прямое проявление эгоцентричности мышления ребенка.

Стадия конкретных операций (6/7-11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, его форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте.

Одной из центральных характеристик познавательного развития детей в этом возрасте является появление у них *представления о сохранении.* Ослабление эгоцентризма мышления, переход от него к объективной оценке вещей способствует возникновению представлений о *сохранении количества* (вещества, энергии и т. д.). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. До тех пор, пока мышление опирается на непосредственный, чувственный опыт действий с предметами, в нем нет нужды. Появление сохранения — важная ступень в познавательном развитии, поскольку оно способствует *обратимости мышления.* Обратимость, характеризующая способность ребенка менять направление мысли, умение мыс-

ленно вернуться к первичным, исходным данным, позволяет ребенку удерживать в памяти первоначальные данные о количестве жидкости, длине и площади, массе, весе и объеме. Представление о сохранении и обратимость мышления — это необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений и событий. Дошкольнику недоступны такие понятия, как «класс» и «подкласс», он не в состоянии вычленить подкласс из целого, так как для этого требуется одновременное сосредоточение сразу на двух признаках. Появившееся у младшего школьника представление о сохранении и обратимость предоставляют такую возможность. Наконец, благодаря обратимости ребенок начинает понимать, что сложение — это действие, противоположное вычитанию, а умножение — делению. Поэтому школьники способны проверять правильность решения задачи на вычитание сложением, а на деление — умножением.

Процесс интеллектуального развития завершается *периодом формальных операций.*

Период формальных операций (11/12—14/15 лет). В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Подростки способны оперировать абстрактными понятиями, у них развиваются навыки научного мышления, где главную роль играют гипотезы и дедуктивно-индуктивные умозаключения. Оно позволяет подросткам впервые задать вопрос типа «а что будет, если...», проникать в мысли других людей, принимать в расчет их точки зрения, мотивы, ценности, идеалы.

Наличие развитого формально-логического мышления позволяет подростку решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты. Дети, умеющие мыслить только конкретно, вынуждены идти путем проб и ошибок, на ощупь, эмпирически проверяя каждый свой шаг, не пытаясь представить возможные результаты.

ПЕРСОНОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Содержание персоногенетического подхода наиболее ярко представлено в работах А. Маслоу и К. Роджерса. Они отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое развитие — результат собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спонтанный характер, поскольку его движущей силой является *стремление к самоактуализации* (по А. Маслоу) или *стремление к актуализации* (по К.-Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Вместе с тем имеются и определенные различия во взглядах этих авторов. Так, если А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей, то согласно К. Роджерсу «личность и поведение в большей степени являются функцией уникального восприятия человеком окружения» (Хилл Л., Зиклер Д., 1997, с. 534). Однако, несмотря на эти различия, оба они полагали, что «люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье».

Стремление к самоактуализации (Маслоу) — врожденное стремление человека к мак симально полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.
Стремление к актуализации (Роджерс) — врожденная тенденция личности «развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность» (Роджерс), т. е. сохранить, развить и усилить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности. Эта акту ализирующая тенденция избирательна, она направлена на те аспекты среды, которые обе щают конструктивное движение личности к завершенности и целостности.
Иерахия потребностей — в концепции А. Маслоу расположение потребностей от низ ших к высшим. При этом доминирующие потребности, расположенные внизу, должны быть более или менее удовлетворены до того, как человек сможет осознать и быть мотивиро ванным вышележащими потребностями.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ

Как утверждает Г. Крайг, «сегодня, возможно, самой влиятельной моделью развития» стала *модель экологических систем,* предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Согласно этой модели, развитие человека — это динамический процесс, идущий в двух направлениях. С одной стороны, человек сам реструктурирует свою жизненную среду, а с другой — испытывает воздействие со стороны элементов этой среды. Эколо-

* и идеология да 4
so , з О С И С Т е , **
\ %а0и.иренная се^ •
3) * С И С Т е ^ X
о О С И с >
4?
1
Друзья / семьи / \ Соседи
{ Семья)
■л ---------». -л-----------ъ.

Службы ИНДИВИД Школа
\ здравоох /
ранения / Место
\ > Сверстники / работы S родителей
Соседи
Средства >к.
массовой ■^ ^pf Общественные
информации ' организации

Экологическая модель социальных влияний У. Бронфенбреннера

гическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую экосистем, изображаемых с помощью концентрических колец.

Первая из них — это **микросистема.** Она включает самого субъекта и его ближайшее окружение: это семья, детский сад, ровесники по школе, оказывающие самое непосредственное влияние на ход психического развития. Другие компоненты микросистемы — органы здравоохранения, товарищи по играм, иные социальные группы, к которым принадлежит ребенок,— также влияют на его развитие.

Мезосистема включает в себя взаимоотношения между микросистемами. На развитие ребенка могут влиять события в школе, в семье, связи между ними, также как и связи между школой и группой сверстников. При анализе мезосистемы обычно изучают частоту, качество и степень влияния взаимодействий: как отношения в семье влияют на процесс адаптации ребенка к школе, как общение между родителями и учителями может влиять на его успеваемость.

Экзосистема состоит из тех элементов среды, в которых ребенок не играет активной роли, но которые оказывают на него влияние. К примеру, проблемы на работе родителей влияют прежде всего на них самих, а родители в свою очередь влияют на развитие подростка. Таких опосредованных влияний множество.

Макросистема включает идеологию, установки, нравы, традиции, ценности окружающей ребенка культуры. Именно макросистема устанавливает эталоны внешней привлекательности и ролевого поведения, влияет на образовательные стандарты, а значит, оказывает влияние на соответствующее развитие и поведение человека.

Итак, существующие теории охватывают различные области развития, рассматривая при этом широкий круг вопросов. Каждая из них имеет свои ограничения, на причину которых мы указывали ранее в разделе «Формы и области (сферы) развития». Несмотря на это, есть потребность поиска механизма, с помощью которого можно объяснить ход психического развития.

МЕХАНИЗМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

При описании механизма психического развития мы отталкивались от идей Л. С. Выготского. Чем это вызвано?

Очевидно, что *онтогенез* человека разворачивается в культурном (шире — социальном) пространстве и в некотором историческом промежутке времени. При этом существуют воздействия как со стороны такого пространства на индивида, так и обратные, причем не только с целью приспособления (адаптации), но и для преобразования, изменения индивидом окружающего пространства. Об этом свидетельствуют факты творческой деятельности. Сам процесс такого взаимодействия, то есть определенные отношения между индивидом и средой,— это конкретные условия, в которых осуществляется «развертка» *генотипической программы* и которые оказывают на нее соответствующее воздействие. Условия как система отношений между индивидом и средой могут быть благоприятными или неблагоприятными для процесса индивидуального развития. Следовательно, его результаты главным образом будут зависеть от конкретных условий, в которые попадает данный индивид. И в первую очередь это будет сказываться на формировании тех психологических новообразований, которые в меньшей степени обусловлены программой развития, заложенной в генотипе. Таким образом, становится понятной ведущая роль системы отношений между индивидом и средой для психического развития человека. Культурно-исторической концепции Л. С. Выготского принадлежит неоспоримый приоритет во введении этого понятия в психологию развития.

С другой стороны, для всестороннего понимания психического развития важно приложение разработанного Б. Г. Ананьевым комплексного подхода, ориентированного на разностороннее рассмотрение многоуровневой, системной организации структуры человека. Такое соединение естественнонаучного и культурно-исторического взглядов в максимальной степени охватывает все стороны процесса психического развития.

Для понимания механизма психического развития ребенка, его значения в ходе психического развития выделим основные составляющие.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая *социальная ситуация развития ребенка.* Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с

окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития — это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т. е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л. С, 1984). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается *ведущий вид (тип) деятельности.*

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ведущая деятельность — это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обусловливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований. Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

1. **Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми,** присущее младенцу **с первых недель жизни и до года.** Благодаря нему у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.
2. **Предметно-манипулятивная деятельность** ребенка, характерная для раннего детского возраста **(от 1 года до 3 лет).**
3. **Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра,** присущая детям дошкольного возраста **(от 3 до 6 лет).**
4. **Учебная деятельность** младших школьников **от б до 10-11 лет.**
5. **Общение** подростков в возрасте **от 10-11 до 15 лет** в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.).

На примере ведущей деятельности младенцев мы показали ее результаты, выражающиеся в возникновении к концу этого периода психологических новообразований. Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств. Более под-

робно о них будет говориться в последующих главах, посвященных тому или иному возрастному периоду.

В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

КРИЗИС РАЗВИТИЯ

Кризис развития — это следующий основной элемент механизма развития ребенка. Л. С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис — это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С, 1984, с. 384). Кризис — это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, *изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.* На это указывала и Л. И. Божович, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на *стыке* двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает *противоречие* между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов.

Первым в научной литературе был описан **кризис полового созревания.** Позднее был открыт **кризис трех лет.** Еще позднее был изучен **кризис семи лет.** Наряду с ними выделяют **кризис новорожденности** и **кризис одного года.** Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Любой кризис имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития ребенка.

Первая из них — разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса — это обратная, теневая сторона позитивной, конст-

руктивной стороны. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода»,— подчеркивает В. В. Давыдов (Давыдов В. В., 1986, с. 76). Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

В заключение несколько слов об особенностях протекания кризиса развития.

Во-первых, для него характерна **неотчетливость границ,** отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям или врачам-педиатрам важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие свой отпечаток на протекание кризиса.

Во-вторых, мы сталкиваемся с **трудновоспитуемостью** детей в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Конфликты со взрослыми в это время возникают чаще, а вместе с ними приходят мучительные и болезненные переживания. Трехлетний ребенок на какое-то время становится упрямым, капризным, строптивым и своевольным. Семилетний ребенок в это время становится неуравновешенным, несдержанным и капризным. У тринадцатилетних подростков падает работоспособность, затухают и нередко отмирают прежние интересы, а поведение приобретает негативный характер (Давыдов В. В., 1986). В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается **снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.**

В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Если родители, воспитатели, учителя и другие значимые для ребенка люди своевременно учитывают происходящие в нем изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — процессом воспитания» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 518).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование *стабильных* периодов. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер. Происходит затухание прогрессивного характера развития. Наверное, потому Л. Н. Толстой называл это время «пустыней одиночества».

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа.

Психологическое новообразование — это:

— **во-первых,** психические и социальные **изменения,** возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

жс
стаб! (Л ЬН Ы
Социальная ситуация развития
Ребенок Ф=Ф Окружающая среда
Ведущая деятельность
XU 43-
пер йо Д Ы

! рио Д
Психологическое новообразование
JX
&
юис а
а

i
стаб» 1ЛЬНЬ
Социальная ситуация развития
Ребенок ^=£ Окружающая среда
Ведущая деятельность
43- 43.
1
х
пер

риод
|
с
Психологическое новообразование
i
43-
1зиса
&

Схема психического развития ребенка

— во-вторых, новообразование — **обобщенный результат этих изменений,** всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л. С, 1984).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л. С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (Выготский Л. С, 1984, с. 254). Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Значимость понятия «психологическое новообразование» состоит в том, что появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама по себе эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей, педагогов или врачей. Для родителей и педагогов новое в поведении ребенка нередко кажется проявлением упрямства или капризов. А для врачей новые свойства или качества, проявляющиеся в поведении ребенка, могут стать причиной постановки неверного диагноза и ошибочного лечения, особенно если это «новое» поведение разворачивается на фоне патологичес-

кого процесса. Вероятность диагностических ошибок в такие периоды возрастного развития увеличивается, так как врач может не знать ни о вновь возникающих психологических качествах, ни об особенностях периода развития, который предшествует их появлению (кризис развития).

Подведем итоги анализа основных понятий, описывающих процесс психического развития ребенка. К ним относятся **социальная ситуация развития, ведущая деятельность, периоды кризисного и стабильного развития ребенка, психологические новообразования.**

Примерный характер взаимодействия между ними представлен на схеме психического развития ребенка (с. 65). Кратко прокомментируем его.

Ранее мы отмечали, что развитие психики — это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Мы видим, что именно психические новообразования как бы завершают каждый возрастной этап развития ребенка, именно они являются основным результатом ведущей деятельности, развивающейся в рамках конкретной ситуации развития, развернутой во времени. Мы говорили о том, что именно новообразования составляют сущность каждого возрастного периода в жизни ребенка, и действительно, с их появлением завершается один период развития и открывается следующий.

Наконец, мы видим, что новые психологические приобретения появляются в кризисные периоды, которыми завершается стабильный этап. Именно в этот момент и происходит тот самый перелом в психическом развитии, о котором говорилось выше.

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА Д. Б. ЭЛЬКОНИНА

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка (Элько-нинД. В., 1989).

Один из них характеризует взаимоотношения ребенка **с миром вещей,** что предполагает познание и овладение предметным миром.

Другой вектор характеризует взаимодействие ребенка **с миром людей.**

Д. **Б.** Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного периода они как бы меняются местами. Строго говоря, именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами — ведущая деятельность ребенка. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет другие субдоминантные виды деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать следующую периодизацию психического развития (см. схему на с. 67).

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра до-

						■	1			1	1	
									V -	A	Г	
				Л	V -	И	1		г			
				1								
Фазы	1	II	1	II	1	II	1	II	1	и	1	II
Периоды	Младенчество		Раннее детство		Дошкольное детство		Младшее школьное детство		Младшее подрост-ничество		Среднее подрост-ничество	
	Интелле	'ктуальн	о-познавательные силы				Кризис развития					

Этапы психического развития ребенка (по Д. Б. Эльконину).

школьников, общение младших подростков, развивается преимущественно **мотивационно-потребностная сфера ребенка.**

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков идет преимущественное **освоение способов действий и эталонов.**

Таким образом, согласно этой концепции, в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие **потребностно-мотивационной сферы** и как результат этого освоение **задач, мотивов и норм отношений,** и периоды преимущественного развития **интеллектуально-по-**

Результаты развития	**Освоение задач, мотивов и норм отношений**	**Освоение способов деятельности с предметами**
Направления развития	**Развитие потребностно-мотивационной сферы:** **— общение подростков;** **— сюжетно-ролевая игра дошкольника;** **— непосредственно-эмоциональное общение младенца;** **Взаимоотношения ребенка с *миром людей***	**Развитие интеллектуально-позна-познавательных сил:** **— учебно-профессиональная деятельность старших подростков;** **— учебная деятельность младшего школьника;** **— предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве.** **Взаимоотношения ребенка с *миром вещей***
Закономерности развития	**Неравномерность и гетерохронность; сенситивность; кумулятивность; дивергентность—конвергентность развития; неустойчивость развития.**	

знавательных сил, результатом чего становится освоение общественно выработанных способов действий с предметами (см. таблицу на с. 67).

Итак, мы видим, что развитие ребенка представляет собой цепь переходов от одной стадии к качественно другой. Эти переходы осуществляются через кризисы, преодоление противоречий и появление психических новообразований. Следует отметить, что в каждой стадии содержатся элементы предыдущей и последующей.

10 ДИАГНОСТИКА ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Вопрос о необходимости диагностики развития был впервые сформулирован Л. С. Выготским и фактически остается сегодня в том же виде. И не потому, что он потерял свою актуальность. Возможность ставить диагноз психического развития ребенка имела бы огромный практический смысл, если бы была создана реальная основа для того, чтобы целенаправленно формировать психическое здоровье. Однако воз и ныне там. Чтобы понять встающие перед исследователями трудности, разберемся в сути диагностики развития.

Диагностикой развития называют систему исследовательских приемов, задача которых — определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. При определении реального уровня развития мы фиксируем плоды развития, то есть то, что уже созрело и завершило свой рост. Нам известны такие закономерности развития, как неравномерность и гетерохрон-ность (разновременность) созревания отдельных сторон личности и ее свойств. Поэтому важно оценить не только то, что уже созрело, но и то, что еще только созревает. В первую очередь это, конечно, относится к детям, ведь очень немногие психические функции завершают процесс своего созревания в детском и подростковом периоде.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и функций и составляет вторую, самую главную и трудную задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением *зоны ближайшего развития.*

Итак, мы сталкиваемся с двумя задачами диагностики психического развития:

— определение реального уровня психического развития ребенка;

— определение зоны ближайшего развития.

Проиллюстрируем сказанное. С целью диагностики интеллектуального развития ребенку предлагают ряд задач нарастающей трудности, стандартизированных по годам (месяцам) жизни. Определяется предел трудности задач, доступных для него, и соответствующий стандартный возраст. Тем самым устанавливается реальный умственный возраст.

Диагностика развития — система исследовательских приемов, задача которых — определение реального уровня развития, достигнутого ребенком.

Зона ближайшего развития — это область еще несозревших, но созревающих психических процессов. Зона ближайшего развития определяет перспективу развития ребенка. ***Сенситивный период*** — оптимальный с точки зрения внутренних и внешних условий период для развития тех или иных психических процессов и свойств.

Если при этом мы хотим установить зону ближайшего развития ребенка, то должны предложить ему следующую по уровню трудности задачу, и поскольку ребенок уже не в состоянии решить ее самостоятельно, мы (взрослые) либо показываем, либо сами начинаем решать задачу, а далее смотрим, сможет он самостоятельно закончить ее решение или нет. К примеру, реальный уровень умственного развития двух детей соответствует 8 годам. Но, определяя зону ближайшего развития, мы установили, что один ребенок с помощью взрослого решает задачи, приуроченные к 12 годам, а другой в состоянии продвинуться в сотрудничестве со взрослым лишь до 9-летнего стандартного возраста. Следовательно, в первом случае зона ближайшего развития составляет 4 года, а во втором случае только 1 год.

Есть ли еще причины, побуждающие к определению зоны ближайшего развития? Одна из важнейших состоит в определении оптимальных сроков обучения детей. Чтобы организовать полноценное и здоровое развитие ребенка, необходимо знать средние границы *сенситивного периода* для освоения различных видов деятельности. Однако границы сенситивности весьма индивидуальны для каждой человеческой личности. Важно при этом помнить, что обучение опирается не столько на уже созревшие психические процессы, сколько на созревающие.

Итак, определение актуального или реального уровня развития ребенка и зоны ближайшего развития вместе составляют то, что принято называть нормативной возрастной диагностикой. Что же составляет предмет диагностики развития ребенка и каковы ее методы?

ПОКАЗАТЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

К показателям психического развития ребенка относят:

— развитие познавательной сферы ребенка (восприятие, внимание, память, воображение, мышление);

— формирование системы личностных отношений (эмоции, потребности, мотивы, установки, ценностные ориентации, направленность и т. д.);

— овладение системой разнообразных практических и умственных действий, обеспечивающих возможность продуктивной, творческой деятельности.

А что должно стать предметом психологического изучения?

Это — *психологический факт.* Однако психологические факты разнообразны по содержанию, форме, объему и сложности. Это может быть и ошибка, допущенная учеником, и его проступок, и новое собственное слово, скажем, «ныրьба» — по мнению К. Чуковского, превосходное, энергичное, звонкое слово. Есть же, кстати, слово «ходьба» от «ходить» или «стрельба» от «стрелять».

Для того чтобы определить, какие факты нужно собрать, важно сформулировать цели и задачи такой работы. Собирая факты, следует учитывать их неоднозначность. Скажем, одни дети, испытывающие повышенное возбуждение, могут кричать, хохотать, интенсивно жестикулировать; у других аналогичное состояние может вызвать подавленность, замкнутость, слезы и т. п.

И все-таки что это за факты?

Психологический факт — предмет психологического изучения.

Во-первых, это **физические и умственные действия** ребенка. При этом важно понять, чем они вызваны, на что направлены, как подготовлены. Например, игрушка, которой ребенок силится завладеть, находится вне поля досягаемости, и тем не менее он упорно стремится ее достать. Наблюдая за ним, можно подумать об упорстве, настойчивости малыша. Но если ребенку уже 3-4 года, то можно сделать вывод и о том, что он не очень сообразителен. Вместо бесплодного прыганья возле игрушки он мог бы подставить стул или табуретку и спокойно достать желаемое.

Для оценки общего уровня психического развития ребенка Н. А. Русина и В. А. Урываев рекомендуют вначале составить о нем общее впечатление на основании оценки его ***соматотипа*** (астенический, пикнический, атлетический), ***половой*** *зрелости* (маскулинность—феминность), *позы* (сцепленная, напряженная, расслабленная, подавленная), *лица* (узкое—широкое, толстое—худое, нежное—грубое, красивое—неправильное), ***мимики и пантомимики*** (живая, пониженная, преувеличенная, стереотипная). Кроме того, следует обратить внимание на состояние кожи, чистоты тела, социальное оформление внешности (аккуратный внешний вид, прическа, украшения и т. п.) (Русина Н. А., Урываев В. А., 1998).

Во-вторых, это **речь ребенка,** т. к. в словах выражаются цели поведения, часто раскрываются мотивы, дети выражают свое понимание или непонимание чего-либо. Я уже не говорю о том, что сама речь может использоваться в качестве диагностического показателя развития ребенка. Оцениваются следующие параметры речи: ***голос*** (монотонный—красочный), ***темп*** (быстрый—замедленный), *разговорчивость* (разговорчивый, малоразговорчивый, замкнутый, неразговорчивый), ***дикция, словарь,*** используемый ребенком (богатый—бедный, разговорный—изысканный, вычурность конструкций предложений, речевые вульгаризмы, степень грамотности и т. п.). При анализе речи ребенка следует обращать внимание на то, как он ***воспроизводит мысль:*** легко, затрудненно, связно, замедленно.

В-третьих, психологическим фактом может стать **социальное поведение** ребенка. При его оценке следует обращать внимание на:

— ***характер установления контакта*** ребенком (торопливо, фамильярно, смело, охотно или сдержанно, осторожно);

— ***характер и протекание адаптации*** ребенка в ходе обследования (быстро или медленно);

— ***уровень социальной активности*** (адекватная—неадекватная ситуации);

— проявление *качеств* ***социального*** *поведения:* самоуверенный, решительный, упрямый, хвастливый, обращает на себя внимание, подчеркивает свое превосходство, неподчиняющийся, высокомерный, насмешливый, ненастойчивый, скрытно-нерешительный, застенчивый, неуверенный, провоцирующий сочувствие, назойливый, настойчивый, подчиняющийся, стремящийся угодить, оказывающий содействие, получающий радость от контакта, непосредственный, смешливый, шутливый, ласковый, доверчивый. На основании оценки перечисленных качеств можно понять мотивы и тактику поведения ребенка.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

А теперь перейдем к характеристике методов изучения этих психологических фактов. Наиболее реальным и эффективным методом является **метод наблюдения.** Чем он хорош?

Во-первых, собираются факты реального поведения ребенка. Ребенок ведет себя свободно, и потому можно получать правдивые факты.

Во-вторых, каждый ребенок предстает перед наблюдателем как целостная личность. Все, что мы видим и слышим, воспринимается не изолированно, но в связи с другими действиями, словами или поступками ребенка.

В-третьих, если наблюдатель (педагог, психолог или врач) имеет возможность наблюдать ребенка с родителями, он получает представление о характере взаимоотношений между ними.

Как сделать наблюдение максимально эффективным?

Первое и, может быть, главное условие — это выработка в себе способности к наблюдению. Наблюдательность, вообще говоря, необходимое профессиональное качество педагога, воспитателя или врача. Быть наблюдательным значит активно смотреть и слушать, действительно обращать внимание на то, что ребенок делает и говорит, что пытается делать или говорить, что он уже усвоил и что пока выше его способностей или понимания.

Второе условие эффективности наблюдения состоит в соотнесении ваших наблюдений с вашими знаниями о развитии ребенка. Отсутствие последних делает невозможным сопоставление видимого с известными вам эталонами, а без этого трудно делать обоснованные выводы.

Третье условие — это организация наблюдения. Понятно, что, например, у врача-педиатра возможности для детального и обширного наблюдения за поведением ребенка невелики. Поэтому способность к оперативному, всестороннему и глубокому наблюдению приходит с годами тренировки. Для повышения эффективности наблюдения желательна его элементарная организация, что возможно с помощью различных средств.

Одно из них (самое простое) — составление **карточек развития ребенка.** С их помощью вы сможете установить, что ребенок уже умеет делать, а следовательно, определить его уровень достижений. В разных карточках развития используют следующие рубрики:

— физическое развитие;

— общение и развитие речи (к примеру, выразительность речи, ее понимание и т. д.);

— социальное развитие и игра (под этой рубрикой отмечаются игры с взрослыми и со сверстниками; как ребенок играет, его интересы и т. д.);

— самостоятельность и независимость, т. е. умение обходиться без помо щи взрослых во время приема пищи, одевания и раздевания, пользования туалетом и т. п;

— поведение ребенка.

Структура карточки — это перечень отдельных пунктов по каждому аспекту развития ребенка. Ниже приводится пример карточки физического развития (Лешли Дж., 1991).

Какие советы следует дать наблюдателю?

1. Обосновывайте свое мнение (вы должны отвечать за свои слова).
2. Придерживайтесь своих наблюдений — не старайтесь обобщать.
3. Воздерживайтесь от оценочных суждений. Например, можно сказать: «Петя капризничает, потому что мама не задерживается с ним, когда приводит его в детский сад» (в высказывании содержится скрытый упрек матери). А можно и так: «Кажется, Петя быстрее успокаивается в те дни, когда маме удается задержаться с ним на несколько минут».

ШИРОКИЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ				
Дата	**6.04.86**	**7.07.86**	**1.10.86**	**31.12.86**
Возраст ребенка	**4 мес.**	**7 мес.**	**10 мес.**	**13 мес.**
Ребенок может:				
— переворачиваться со спины на живот;	+	+		
— сидеть без поддержки короткое время;		+	+	
— бросать предметы;		(долго)	+	+
— ползать на четвереньках;		+	+	+
— подниматься, держась за мебель;		пытается	+	+
— приседать из положения стоя;			+	+
— ходить с помощью взрослых;				+
— ходить самостоятельно.				+

Фрагмент карточки физического развития

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ИГРА			
Дата	**5.02.86**	25.05.86	**20.08.86**
Возраст	**2,6**	2,9	**3**
Реакция на трудности:			
— быстро сдается;			
— пытается преодолеть какое-то время;	+	+	
— пытается преодолевать постоянно;			
Реакция на тихие занятия, требующие обдумывания:			
— непоседлив с самого начала;	+		
— концентрируется на 1-2 минуты;		+	
— концентрируется на 5 минут и более;			+
В играх с детьми:			
— обычно включается в игру;			
— обычно играет в одиночку, но возле других детей;			
— держится в стороне от других детей.	+	+	+

Фрагмент карточки развития, фиксирующей поведение ребенка

Можно порекомендовать и родителям вести такие карточки наблюдения.

Значимая информация может быть извлечена из беседы с ребенком, которую обычно рекомендуют при работе с детьми в возрасте от 6 до 15 лет. По мнению Н. А. Русиной и В. А. Урываева, темами для беседы могут быть:

— ***семья:*** ее члены и отношения между ними, терпимость, предпочтения, интимность, доминантность, зависимость, агрессия, интенсивность—экстенсивность и активность—пассивность отношений, ревность, зависть, конфликт и т. д.;

— ***родители:*** воспитательные методы и родительские позиции, взгляды, интересы, перспективы ребенка;

— ***участие в*** *домашней работе:* ее содержание, систематичность и самостоятельность;

— ***свободное время:*** количество и качество проведения, под присмотром родителей, спонтанное или в группе; друг противоположного пола; интересы, увлечения;

— ***самооценка:*** общая самооценка, внешний вид, способности; надежды, идеалы; удовлетворенность собой, ожидания;

— ***школа:*** ход обучения, как оно протекает, смена школы, привязанность к школе. Учеба: успеваемость, поведение, предпочитаемые предметы, отношение к экзаменам (уровень напряжения). Уровень притязаний. Одноклассники: статус в классе, друзья и враги, взаимоотношения. Учителя: восприятие учеником отношения учителей к себе и другим ученикам, степень популярности, наличие конфликтов;

— ***страхи и опасения:*** наличие и объекты страхов, ночные страхи)

— ***состояние здоровья:*** хронические заболевания, самооценка состояния здоровья (Русина Н. А., Урываев В. А., 1998).

По результатам наблюдения и беседы с ребенком можно сделать обоснованные заключения о его психологических особенностях. При этом следует дать оценку темперамента ребенка и его характера. Оценивая характер, обращайте внимание на отношения ребенка к другим людям, сверстникам, взрослым, к делу, к самому себе.

Другая группа методов изучения ребенка — это **эксперимент.**

Для врача и педагога наиболее приемлемой формой эксперимента может стать исследование с помощью тестов. Тест — это стандартизированное задание для определения развития у ребенка различных психических процессов. К положительным сторонам тестирования обычно относят:

— возможность определения нормы развития;

— возможность проведения повторных, т. е. сравнительных испытаний;

— возможность одномоментного сбора большого объема материала;

— отсутствие длительной специальной подготовки.

В то же время у тестов есть свои недостатки, ограничивающие их применение. Детская и возрастная психология богата разнообразными тестовыми процедурами. Среди них немало надежных, хорошо зарекомендовавших себя. Однако чаще всего практически применимыми могут быть только экспресс-методики. Они просты в употреблении, не требуют длительной обработки данных, сложного и развернутого анализа полученных сведений.

12 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его *«жизненного пути»* (С. Л. Рубинштейн), который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б.Г.Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т. д. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например преддошкольное, дошкольное и школьное детство» (Ананьев Б. Г., 1977, с. 266).

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития.

В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал **Л. С. Выготский,** складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка к окружающей его социальной действительности. По Л. С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский Л. С, 1984, с. 258-259).

Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соответствует его возможностям. Если этого не происходит, то возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями (А. Н. Леонтьев).

Жизненный путь — история формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире — социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек.

Вхождение ребенка как социального существа в жизнь этой общины предполагает прохождение **трех фаз: адаптации** к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; **индивидуализации** как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персона-лизации» и **интеграции** личности в этой общности.

Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности», с тем чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же, как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д.» (Петровский А. В., 1984). Совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной «конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь» (А. Г. Асмолов), является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации.

Адаптация, индивидуализация, интеграция (по А. В. Петровскому) выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением сферы потребностей и мотиваций, направленности как системы отношений, с развитием личностной рефлексии, механизма самооценки.

Все стороны личностного развития характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью. Так, на примере изменения самооценки младшего школьника показано, что личностное развитие асинхронно в структурных компонентах как в количественном, так и в качественном отношении. Было отмечено, что только к концу этого возраста процесс самооценивания ребенка приводит к формированию у него самооценки как личностного образования. При этом, по данным А. В. Захаровой, с возрастом во всех видах деятельности уменьшается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетельствует о росте у детей критического отношения к себе. Однако это не повышает адекватности самооценки. Количество учащихся с адекватной самооценкой не превышает 40-50%.

Факторы развития

Произвольность** и **саморегуляция — основа интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции.

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реак-

ций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция — стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Опытные учителя всегда принимают во внимание эти особенности возрастной психологии, когда необходимо организовать проверку и оценку знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником — вот магистральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л. И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка (Божович Л. И., 1978, с. 30-34). «Центральным, т. е. личностным, новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды». Л. И. Божович называет эти представления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка от «диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но начинает становиться субъектом. К третьему году жизни, т. е. к концу раннего детства, «центральным новообразованием... является "система Я" и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому», что выражается в формуле «Я сам». «Потребность в реализации и утверждении своего Я... является доминирующей». В этот период развития сталкиваются две силы— «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания.

Период до 7-8 лет соотносится Л. И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида»: «У него возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию». К 12-14 годам формируется «способность к целеполаганию», т. е. к определению и постановке сознательных целей, а к 15-16 годам — «жизненная перспектива».

Рассмотренные Л. И. Божович возрастные периоды совпадают с периодами кризисов 1-го и 3-го года жизни, с кризисом 7 лет и подросткового возраста. Основной, важнейший для педагогической практики вывод, учитывающий приведенные ранее положения Л. С. Выготского, состоит в том, что педагогу необходимо учитывать эти особенности личностного развития учащегося. Это поможет снять остроту возрастных кризисов у школьников, предотвратить возникновение фрустрации (психического напряжения, тревожности и др.), нервных срывов.

Для правильного понимания развития личности ребенка особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет). Это в собственном смысле слова «персоногенез», т. е. становление и индивидуальное развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы В. С. Мухина рассматривает развитие личности как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка.

Механизмы развития

Механизмами развития личности, по В. С. Мухиной, являются: идентификация, обособление и их взаимодействие.

В этой структуре пять звеньев: имя собственное и тело, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время и социальное пространство личности. Механизмами развития личности, по В. С. Мухиной, являются: идентификация, обособление и взаимодействие между ними (Мухина В. С, 1997, с. 56-97). Как подчеркивает автор, «общезначимой ценностью для общества, и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей» (Мухина В. С, 1986, с. 58). Проведенные В. С. Мухиной и ее учениками многочисленные исследования показывают, как внимателен должен быть учитель к школьнику. Выбирая формы обращения к первокласснику, тем более к шестилетке, он должен помнить, что фамилия ребенка «отчуждает» его — он привык к своему имени. В. С. Мухина советует в начале обучения обращаться к детям (особенно из неблагополучных семей) по имени и не бояться положительно оценить действия ребенка: *«Петя, ты молодец!», «Маша сегодня умница»* и т. д. Осознавая себя мальчиком или девочкой, ребенок при помощи учителя, семьи формирует свою половую (социальную) позицию. Мальчик должен быть сильнее, он должен брать на себя заботу о девочке, быть внимателен к ней. В. С. Мухина справедливо отмечает, что постоянно объединять детей под общим обращением «Дети!» или «Ребята!» не совсем правильно. Необходимо подчеркивать, фиксировать специфичность того, на что при формировании личности ребенка направляется внимание девочек (женственность, сдержанность, мягкость, доброта, чистоплотность, аккуратность, гуманность, внимательность, сострадание и т. д.) и мальчиков (смелость, решительность, ответственность, великодушие, честность и т. д.). Существенна мысль В. С. Мухиной об особенностях формирования жизненной перспективы ребенка на основе управления его представлениями о себе в прошлом, будущем и настоящем. Жизненную позицию первоклассников можно сформулировать так: сегодняшний день ради завтрашнего. Ее исследование показало, что подавляющее число детей обращено не в свое прошлое, а в будущее. Это положение относится прежде всего к нормальному, а не к депривированному развитию (т. е. развитию, в процессе которого не удовлетворяются такие потребности, как притязание на признание и др.). Его особенно важно учитывать учителю, работающему во время перестройки социальных структур общества, изменения сложившихся мнений, стереотипов в индивидуальном сознании людей, и в частности — детей. Учитель должен целенаправленно формировать оптимистическое представление ребенка о будущем, укреплять позитивные жизненные перспективы, противостоять пессимизму.

Разрабатывая общую концепцию гуманного воспитывающего обучения, направленного на формирование полноценной активной личности (Я. Кор-чак, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, В. В. Давыдов и многие другие), В. С. Мухина особое внимание обращает на формирование у ребенка отношения к правам и обязанностям, принятым в обществе. Автор предлагает плодотворную идею обращения обязанностей детей в их права,

осознание, понимание которых «поднимает» самоуважение ребенка. Сравним привычное нам обращение: *«Ребята, вы должны сидеть тихо», «Вы должны работать на уроке самостоятельно»* и предлагаемую В. С. Мухиной форму: *«Дети, вы имеете право на тишину, на самостоятельную работу — воспользуйтесь этими правами».*

Разработанная В. С. Мухиной структура самосознания личности ребенка: *«Я Петя — хороший — мальчик — был, есть, буду — имею право, должен»* «представляет ту основу, которая просматривается у всего человека, обретая содержательное наполнение в зависимости от традиций, социального устройства, с одной стороны, и индивидуального пути развития личности— с другой» (Мухина В. С, 1986, с. 64). Компоненты этой структуры представлены в самосознании каждого школьника, и конечно, в зависимости от уровня его личностного и возрастного развития, они определяют его позицию как ученика, его отношение к учению, учителю, школе.

Согласно А. В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. «Непрерывность в развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость в закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с "соседними" системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования» (Петровский А. В., 1987, с. 21). По А. В. Петровскому, личностное развитие человека, проходящего состояния адаптации, индивидуализации и интеграции как макро- и микрофаз этого процесса, определяет вся ситуация социального развития.

Приведенная трактовка развития личности, разрабатываемая прежде всего отечественной психологией (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, Л. С. Выготский), находится в русле концепции, согласно которой, по Л. С. Выготскому, «развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях... единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (Выготский Л. С, 1984, с. 248).

Другая трактовка развития, согласно Л. С. Выготскому, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию (Выготский Л. С, 1984, с. 248).

Проведенный С. Д. Смирновым анализ движущих сил и условий развития личности, представленный в широко известных зарубежных концепциях, показывает, как трактуются эти силы и условия:

— по 3. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения или инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения;

— по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации — достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;

— по А.Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности», или «общественное чувство», которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в

первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;

— по К. Хорни, основной источник энергии для развития личности — чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т. д.

Очевидно, что личностное развитие, становление человека как личности, социального существа столь многопланово, что его могут одновременно определять как внешние, так и внутренние условия. «Два основных противоречия определяют сущность человека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними» (Шадриков В. Д., 1993, с. 27). К сожалению, многие теории и основанные на них методы психологии развития абсолютизируют роль отдельных условий развития.

13 ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Школа складывается из учащихся,
преподавателей и их работы.

Я. А. Коменский

Начнем с прозрачного определения учения, данного Коменским: «Учить (docere) — делать так, чтобы известное кому-то одному узнал и другой. Здесь нужны три стороны: 1) обучаемый — ученик (который 1. способен и 2. жаден до учения), 2) обучающий — учитель, который должен уметь, мочь и хотеть учить, 3) способ преподавания учения, куда входят примеры, правила, упражнения» (Коменский Я. А., 1997, с. 473). Такое сочетание противоречий и служит основанием психологической педагогики.

Психологическая педагогика — самостоятельная дисциплина, отличная от педагогической психологии, собственно педагогики или дидактики. Сфера психологической педагогики — теоретическое обоснование и разработка методов причинно-генетического исследования психических функций и сознания; целенаправленное и поэтапное формирование умственных действий и понятий; проектирование учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия; теория и практика развивающего образования; личностно ориентированное обучение. Поэтому психологическая педагогика имеет не столько проектировочный, психотехнический характер, сколько характер диалогический, размышляющий, понимающий.

Исследуя психику сознания, деятельности, поведения, психологическая педагогика, во-первых, опирается на методологическую и методическую базу общей психологии: описательный, причинно-генетический, разъясняющий, формирующий, проектирующий и трансформирующий методы.

Во-вторых, она использует содержательные достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности — экспериментальные исследования развития функциональных органов индивида, становления превращенных форм действия, их экстериоризации и объективации.

Психологическая педагогика — это существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики образования, подлинная философия которого состоит в том, что оно ориентируется не на ответное, а на ответственное действие, действие педагогики, понимающей, что не нужно формировать человека по своим меркам, а нужно помочь ему (хотя бы не мешать) стать самим собой. Как это ни удивительно, но в наше смутное время педагоги и психологи начинают думать не только о «зоне ближайшего развития», но и о перспективе бесконечного развития человека.

Ниже мы рассмотрим принципы психологической педагогики, разработанные и сформулированные учеными, относящими себя к школе культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Школа Л. С. Выготского сегодня — это своеобразный культурно-генетический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии и в образовании. Полезно упомянуть их, чтобы напомнить о работах ряда психологов, оказавшихся незаслуженно забытыми.

В литературе все реже встречаются имена А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, П. И. Зинченко, Н. А. Менчинской, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина и др. Похоже, лишь двум теориям развития зарезервировано место в XXI в. Это теории Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, которые, как бы кому-то ни хотелось или ни казалось, еще не история. Другие, может быть лучшие, теории пока недооценены, а ведь все перечисленные ученые много сделали для дальнейшего развития концепций Выготского.

Ядром культурно-исторической теории развития является идея возникновения в ходе развития новообразований, которые получили разные наименования: функциональные органы индивида, искусственные органы, артефакты, артеакты и т. п. Подчеркивание функциональности, искусственности означает, что это не анатомо-морфологические органы, хотя, разумеется, функциональные органы строятся и реализуются на их базе.

Согласно Выготскому, новообразование — это и признак развития, и сущностная характеристика высшей психической функции: «...развитие не исчерпывается схемой "больше — меньше", а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований» (Выготский Л. С, 1982-1984, т. 4, с. 247). Он характеризовал возникновение новообразований как главное событие в процессе развития.

Высшая психическая функция является специфическим новообразованием, а «не прямым продолжением и дальнейшим усовершенствованием соответствующей элементарной функции» (Выготский Л. С, 1984, т. 6, с. 56). И наконец:

«...высшие психические функции возникают как специфические новообразования, как новое структурное целое, характеризующееся теми новыми функциональными отношениями, которые устанавливаются внутри его» (Выготский Л. С, 1984, т. 6, с. 60).

Для складывающихся ныне концептуальных схем и практик личностно ориентированного обучения полезно учитывать размышления Выготского о центральном новообразовании, которое является ведущим для всего процесса развития на той или иной возрастной ступени и характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе:

«В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом,— в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части» (Выготский Л. С, 1984, т. 4, с. 256).

Сегодня новообразования в обучении и развитии — это предмет совместных исследований психологической педагогики и психологической физиологии, созданной трудами А. А. Ухтомского, Н. А. Бернштейна и А. Р. Лурия.

Источником развития, а соответственно, и возникновения новообразований является обучение. Л. С. Выготский доказывал, что процессы обучения и развития взаимосвязаны («единство»), но не тождественны. В своей первой фундаментальной работе «Педагогическая психология», изданной в 1926 г., он характеризовал обучение как источник развития, а роль педагога видел не в том, чтобы толкать и двигать («роль движущей силы выполняет рикша»), а в том, чтобы направлять, регулировать, организовывать, вести вперед развитие. Иными словами, Выготский понимал, что не следует искать движущую силу развития вне ученика:

«В основе воспитательного процесса должна быть личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» (Выготский Л. С, 1991, с. 82).

Невольно вспоминается И. И. Сеченов, относивший к элементам мысли не только ощущение и восприятие, но и **личное действие.** Концепция развития Л. С. Выготского заслуживает специального изложения, которое выходит за пределы настоящей книги. Заинтересованного читателя отсылаю к только что опубликованному прекрасному путеводителю по культурно-исторической психологии (Мещеряков Б. Г., 1998). Я же, прежде чем охарактеризовать принципы психологической педагогики, дам свое видение теории развивающего обучения (образования) Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, созданной авторами в контексте теории Выготского.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разработали свой вариант системы развивающего обучения младших школьников. Ядро их теории составляют представления об учебной деятельности. В своем подходе Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов органично соединили достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности. Учебная деятельность рассматривается этими учеными исторически, культурно, а затем и структурно. Теория и солидная практика организации, развития и формирования учебной деятельности не может быть правильно понята и оценена вне широкого философского и психологического контекста, в котором она разрабатывалась и который она так или иначе включила в себя. Вне этого контекста она не заслужила бы наименования «теория».

Основные доминанты системы развивающего обучения:

— **практическое сознание;**
— **теоретическое мышление;**
— **творчество как ядро личности;**
— **личность per se;**
— **рефлексия;**
— **учебная деятельность,** имеющая и сама по себе достаточно сложное строение. В нее входят познавательные потребности, мотивы, задачи, дей ствия и операции.

Лишь при наличии всех перечисленных доминант, или *концентров,* можно говорить о развивающем обучении в смысле Эльконина—Давыдова. Это не просто понять, но еще труднее реализовать в школьном преподавании. Тем не менее теория и практика развивающего обучения получает все большее распространение.

Самый сложный пункт, которому В. В. Давыдов придавал решающее значение и уделял наибольшее внимание,— это соотношение **эмпирического и теоретического мышления.** Понимание этого соотношения требует определенной философско-методологической культуры. Там, где ее нет или где она недостаточна, раздаются вполне обывательские упреки: как это воз-

можно в младших классах готовить теоретиков? Прибегну к неожиданной (может быть, и для Д. Б. Эльконина с В. В. Давыдовым) аргументации, что здесь дело не в возрасте. Вот как вспоминал П. А. Флоренский о своем детстве:

«На Аджарском шоссе я с детства приучился видеть землю не только с поверхности, айв разрезе, даже преимущественно в разрезе, и потому на самое **время** смотрел сбоку. Тут дело совсем не в отвлеченных понятиях, и до всего, указываемого мною, чрезвычайно легко подойти, руководствуясь рассуждениями. А дело здесь в всосавшихся спервоначала и по-своему сложивших всю мысль привычках ума... В строении моего восприятия план представляется внутренне далеким, а поперечный разрез — близким; единовременность говорит и склонна распасться на отдельные группы предметов, последовательно обозреваемые, тогда как последовательность — это **мой** способ мышления, причем она воспринимается как единовременная. Четвертая координата — времени — стала настолько живой, что время утратило свой характер дурной бесконечности, сделалось уютным и замкнутым, приблизилось к вечности. Я привык видеть корни вещей. Эта привычка зрения потом проросла все мышление и определила основной характер его — стремление двигаться по вертикали и малую заинтересованность в горизонтали» (Флоренский П. А., 1992, с. 99).

Это и есть главные черты теоретического мышления, сложившегося у о. Павла в детские годы. Именно о развитии такого мышления в начальной школе заботился В. В. Давыдов. Его интересовали глубина, корни и вертикаль. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов никогда не стремились строить образование по типу «шведского стола» знаний (выражение Э. Фромма), и оба с подозрением относились к всезнайкам и скорохватам.

Теоретическое мышление о корнях, истоках, о происхождении и развитии — это живое мышление, вырастающее из живого знания.

Камнем преткновения для любых теорий образования и соответствующих им технологий, будь они традиционными, новаторскими, альтернативными, является главное противоречие, которое тем или иным образом преодолевается, но редко осознается. Это противоречие между необходимостью установления возрастной и образовательной нормы (учитывая ее, разрабатываются стандарты образования и ведется работа над методами и критериями объективно-нормативной диагностики уровней развития) и «неудержимостью онтогенеза» (А. Г. Гурвич), т. е. существованием собственных законов развития человека, в том числе и спонтанного, неподконтрольного образовательной системе. Эффективный путь преодоления этого противоречия содержится в упомянутой теории развивающего образования. Но в ней главным образом делается акцент на технологии обучения и диагностики, разработка которой опирается на представления о «норме развития».

Думаю, что пора попытаться (хотя это крайне сложно) сместить акцент и сделать главным предметом изучения развитие как таковое, а технологическую проблематику сделать производной. Не «норма развития», а «развитие — норма». Именно из этого исходят *принцип амплификации развития и обучения,* сформулированный А. В. Запорожцем, и представления о спонтанности развития А. В. Запорожца и Н. А. Менчинской. Конечно, трудно принять положение о том, что потенциал развития ребенка может и должен превосходить любую культурную, в том числе образовательную норму. Но если мы этого не признаем, образование нельзя будет назвать разви-

вающим. А если признаем, то должны будем сделать следующий шаг, который еще труднее первого: учитель должен быть конгениален ученику. Это требует, в свою очередь, ориентации образования на индивидуальность и личность ученика. Соединение в одной концептуальной схеме развивающего и личностно ориентированного обучения сделает само образование не только развивающим, но и развивающимся. Ведь оно постоянно имеет дело с подлинным разнообразием неустоявшейся индивидуальности человека (пусть маленького), который еще находится в пути.

Дальнейшее проникновение в тайны развития, в том числе и спонтанного, психики, сознания, деятельности ребенка не может повредить образованию. Некоторые из нижеизложенных принципов наиболее ярко проявляются в самом раннем возрасте, другие — в более взрослом. Вместе они представляют надежную предпосылку и основание для размышления о психологической педагогике и для построения культурно-исторической, а еще лучше — культурно-событийной теории и практики образования.

1. Главным является неудержимость и творческий характер развития. Наиболее демонстративно порождение младенцем знаков, понятных взрослому (плач, улыбка, движение). Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя, конечно, этот процесс невозможен вне ситуации взаимодействия со взрослыми. Как писал О. Мандельштам о младенце, «он опыт из лепета лепит и лепет из опыта пьет». Исследования А. В. Запорожца и А. Р. Лурия показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. В этом смысле уже младенец если и не творец культуры, то, несомненно, ее субъект. И нужно очень постараться, чтобы суметь подавить творческий потенциал ребенка, а вместе с ним и ростки культуры. Неслучайно П. А. Флоренский писал, что секрет творчества — в сохранении юности, а секрет гениальности — в сохранении детства на всю жизнь. «Он награжден каким-то вечным детством»,— сказала А. Ахматова о Б. Пастернаке.

Творческий характер развития и обучения подчеркнут в известном тезисе Н. А. Бернштейна о том, что упражнение — это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна, как отпечаток пальца. Возникает вопрос о природе эталонов для усвоения, о соотношении консервативных и динамических, творческих сил развития. При совершенствовании процесса обучения этот принцип может реализовываться как с помощью подбора и составления разнообразных упражнений, так и в проблематизации обучающих курсов.

2. **Ведущая роль социокультурного контекста или социальной ситуа ции развития.** Она обнаруживается уже в младенческом возрасте при вос приятии родного языка, когда у ребенка развивается глухота к фонемати ческому строю чужого языка, хотя сразу после рождения слух младенца открыт к усвоению любого из почти семи тысяч языков, существующих на Земле.

В преддошкольном и дошкольном детстве социокультурный контекст оказывает решающее влияние на овладение простейшими орудиями и предметами. Очень рано он обнаруживается в жестах, мимике. В более позднем возрасте социокультурный контекст оказывает влияние на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти — вплоть до общего стиля поведения

и деятельности. Программы обучения должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. **Ориентация обучения на сензитивные периоды развития,** т. е. периоды, наиболее чувствительные к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т. д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующего им предметного, знакового, символического содержания, а также соответствующих этим периодам методов обучения. Не меньшее значение имеет установление соотношения между теми или иными сензитивными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и физиологическим контекстом развития, для поиска соответствий и противоречий между ними.

4. **Совместная деятельность и общение** как движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Ограничусь лишь одним примером. Первые представления младенца о таких пространственных категориях, как величина и удаленность предметов, производят впечатление априорных, так как они складываются до формирования его локомоций и предметных действий. Согласно Д. Б. Эльконину, это вполне объяснимо, поскольку ребенок на самом деле открывает их не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого. Общение необходимо для усвоения достижений исторического развития человечества. Младенец в силу необходимости является гением общения, его лидером, он властно вынуждает к общению окружающих его взрослых. Иное дело, что эта его способность, как, впрочем, и многие другие, утрачивается с возрастом.

5. **Ведущая деятельность, законы ее смены** как важнейшее основание периодизации детского развития. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов на большом материале показали, что психологические новообразования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Поэтому-то связь типов этой деятельности является внутренним основанием генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Исходной, как это ни удивительно, является деятельность ребенка по управлению поведением взрослого, которая достаточно эффективно осуществляется с помощью порожденных самим ребенком знаковых средств. (Некоторые умудряются дожить до седых волос и не овладеть никакой другой деятельностью, кроме управленческой.) Д. Б. Эльконин говорил (правда, с долей иронии), что не столько семья социализирует ребенка, сколько он сам социализирует окружающих его близких, подчиняет их себе, пытается сконструировать удобный и приятный для себя мир, что, правда, далеко не всегда ему удается. Отсюда и драма понимания или, скорее, непонимания при переходе ребенка в новое для него социальное окружение. Затем последовательно возникают и сменяют друг друга такие ведущие деятельности, как общение, игра, учение, самоопределение, поиск себя, труд и т. д. При этом сам термин «ведущая деятельность» говорит о том, что она не единственная. Все виды деятельности после своего появления могут сосуществовать, взаимодействовать и конкурировать друг с другом. Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важную психологическую проблему в связи с развитием личности, которая должна подниматься над пространством доступных ей видов деятельности, выбирать из них ту или иную или строить новую. Большой

интерес представляют нарушения законов смены ведущей деятельности в онтогенезе, анализ таких феноменов, как «инфанты» и «вундеркинды». Язвительный Л. С. Выготский говорил, что все будущее вундеркинда в его прошлом. Полезная в своем возрастном периоде форма ведущей деятельности может стать иллюзорно-компенсаторной в другом.

6. Определение зоны ближайшего развития — метод диагностики спо собностей, понимаемых как способы деятельности.

«Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» (Выготский Л. С, 1991, с. 399-400).

«Таким образом, исследуя, что ребенок выполнит самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (Выготский Л. С, 1984, т. 4, с. 24).

Выготский считал, что понятие зоны ближайшего развития раскрывает «природу» сензитивных периодов в обучении. Первое понятие рассматривается как теоретическое, второе — эмпирическое. Знание «природы» позволяет конструировать методы диагностики сензитивных периодов и методы обучения. Поэтому от понятия зоны ближайшего развития идут пути **и** к исследованиям, и к практике (Мещеряков **Б. Г., 1998). В** теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова это понятие «приобрело функции общей реальной организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками теоретических знаний происходит в форме их постоянного диалого-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем» (Давыдов **В. В., 1996,** с. **517).**

Необходимы дальнейшие исследования диагностической ценности этого метода определения способностей, равно как и поиск путей практической организации деятельности детей (со взрослыми, со сверстниками, с компьютером) в зоне ближайшего развития. Необходимо создание условий преодоления ребенком зоны ближайшего развития, выхода за ее пределы. Особую проблему составляет определение «размеров» индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, поскольку негативные последствия может иметь как их преувеличение, так и преуменьшение.

7. **Амплификация** (обогащение, усиление, углубление) **детского развития** как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка. Особенно велико значение богатства возможностей на ранних ступенях детского развития (А. В. Запорожец) как средства преодоления его односторонности, средства выявления задатков и способностей. Обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных дея-тельностей, в которых у него появляется шанс отыскать наиболее близкие его способностям и задаткам. Амплификация — это условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, затем преодоления материала и преодоления себя в той или иной форме деятельности или общения.

8. **Непреходящая ценность всех этапов детского развития.** А. **В.** Запорожец предупреждал о неразумности (иногда пагубности) торопливости в переводе детей с одной ступени развития на другую, например от образа к слову, от игры к учению, от предметного действия к умственному и т. д.

Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия для перехода к новому, а его достижения останутся на всю жизнь. Классическая тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве. Было бы полезно разработать систему показателей, способных демонстрировать психологическую готовность ребенка к переходу на новую ступень обучения. Здесь, конечно, очень существенна проблема динамической нормы развития.

9. **Принцип единства аффекта и интеллекта** или близкий к нему **прин цип активного деятеля.** Первая часть указанного принципа получила раз витие в работах Л. С. Выготского, вторую часть развивал М. Я. Басов. Объе динение обеих частей означает рассмотрение всех психических явлений сквозь призму их возникновения и становления в деятельности человека. Значительный вклад в развитие такого подхода внес С. Л. Рубинштейн, провозгласивший единство сознания и деятельности человека. Это единство должно пониматься не как цель, не как итог или результат, а в качестве непрерывного становления, имеющего циклический, спиральный, противо речивый характер. Оно выражается в становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, обладающих гетерогенной (разнородной) деятельностью, эффективной, личностной природой.

10. Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, становления личности. Л. С. Выготский придавал этим структурам статус осознаваемости и сознательности (в подлинном смысле слова), вводил материю сознания в ткань психического. Символизация играла при этом роль средства осмысления. Игнорирование этого хода мысли является одной из причин сведения психики и сознания к мозгу. В результате ученые ищут в мозге не физиологические системы и структуры, обеспечивающие функционирование сознания, а само сознание или порождающие его причины. Опосредованный характер развития требует выяснения адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, слов, символов, мифов) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. Важнейшую проблему составляет выявление условий перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, к поступку, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся тем не менее в высшей степени сознательным, свободным, нравственным. Не меньшее значение имеет установление цикличности и спиральности переходов от непосредственного к опосредованному и обратно.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения. Здесь важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Например, переходы от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, к образам, концептам, наконец, к мыслям. Эта последовательность достаточно хорошо изучена. Менее изучены переходы от мысли к образу, где нужен максимум умственного усилия, от мысли к действию, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Перечисленное находится в сфере исполнительной и познавательной деятельности. Механизмы интериоризации и экстериоризации имеются в эффективно-эмоциональной и личностной сфере, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них — к самостоятельным, свободным и ответственным действиям — поступкам. Наличие

указанных механизмов и переходов позволяет рассматривать развитие как образование цепи превращенных (и извращенных) форм поведения, деятельности и сознания.

Не только внутренние формы психического, включая сознание, возникают по законам интериоризации, «вращивания», которое одновременно является и «выращиванием». Выращенное сознание, в свою очередь, интери-оризируется в предметное, коммуникативное действие. Тогда возникает поступок, тогда «звучат шаги как поступки».

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий. Например, по данным П. И. Зинченко, действие и понимание, дающие эффект непроизвольного запоминания, опережают по своей эффективности произвольное запоминание, выступая средством последнего. При всей полезности подчеркивания неравномерности развития, выделения его этапов, необходимо представлять себе, так сказать, весь «фронт» развития, т. е. не столько изолированные уровни развития исполнительных когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько их чередование, выравнивание, затем вновь конкуренцию в темпах становления. Это же характеризует и процесс формирования бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания. Указанная неравномерность сильно затрудняет установление нормы развития и диагностику его уровня.

Перечисление принципов, сформулированных в культурно-исторической теории развития психики и сознания, в психологической теории деятельности, в психологии действия, может быть продолжено. Именно их я называю принципами психологической педагогики. Все они заслуживают более развернутого описания и должны лежать в основе любой современной разумной и человечной системы образования и воспитания. Главное состоит в том, что этой системе или совокупности принципов пока не выдвинуто никакой разумной альтернативы. Задача состоит в их версификации, развитии и операционализации, т. е. в создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий, предназначенных для реализации в педагогической деятельности.

В таком же восстановлении нуждаются концепции, имеющиеся в педагогике, в возрастной физиологии, в гигиене детей и подростков, в профтехобразовании, в эстетическом воспитании, в общей дидактике, в частных методах. Можно предположить, что при их сравнительном анализе выявится наличие многих общих принципов, выраженных на разных языках.

Выполнение работы по реконструкции, дополнению, сравнительному анализу, проверке, операционализации принципов детского развития требует комплексного изучения детства. Это будет существенным шагом в развитии культурно-исторической теории и практики образования.

14 ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ

На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было создано. Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

В классификации Дж. Биррена (Birren, 1964) выделяются **восемь фаз** жизненного развития человека.

Первая фаза — младенчество, охватывает период до 2 лет.
Вторая фаза — предшкольный возраст, от **2** до **5** лет.
Третья фаза —детство, 5-12 лет.
Четвертая фаза — юность, 12-17 лет.
Пятая фаза —ранняя взрослость, 17-25 лет.
Шестая фаза — зрелость, 25-50 лет.
Седьмая фаза — поздняя зрелость, 50-75 лет.
Восьмая фаза — старость, от 75 лет и далее.

По мнению Б. Г. Ананьева, недостатком этой классификации является то, что здесь не выдерживается единый принцип дифференциации. Выделение второй фазы (предшкольный возраст) происходит не по возрастному критерию, как в остальных случаях, а по социально-педагогическому признаку. Заметим, что такое смешение критериев возрастной периодизации характерно не только для классификации Дж. Биррена, но является достаточно распространенным явлением (например, Bromley D., 1966; Люблинская А., 1959; и др.). Проведя многоаспектный анализ различных подходов к возрастной периодизации, Д. И. Фельдштейн, так же как и Б. Г. Ананьев, обращает внимание на некорректность построения периодизации развития, когда в ее основе лежат разные принципы дифференциации — по возрасту (младенчество, детство и т. д.) и по роду деятельности (дошкольный, школьный и т. д.).

В классификации Д. Бромлей (Bromley D., 1966) выделяются **пять циклов** развития: внутриутробный, детство, юность, взрослость, старость. При этом каждый цикл в свою очередь подразделяется на несколько стадий.

Цикл **«детство»** охватывает три стадии: младенчество (от рождения до 18 месяцев), дошкольное детство (от 18 месяцев до 5 лет), раннее школьное детство (от 5 лет до **11-13** лет).

Цикл **«юность»** подразделяется на две стадии: старшее школьное детство (от **11** до 15 лет), поздняя юность (от 15 лет до 21 года).

Цикл **«взрослость»** состоит из трех стадий: ранняя взрослость (от 21 года до 25 лет), средняя взрослость (от 25 до 40 лет), поздняя взрослость (от 40 до 55 лет).

В качестве особой переходной стадии выделяется предпенсионный возраст (от 55 до 65 лет). Цикл **«старость»** начинается от 65 лет и включает в себя также три стадии: отставка (от 65 лет), старый возраст (от 70 лет), третья стадия, обозначаемая как финиш, по существу включает в себя период старческих болезней и умирания.

В классификации Э. Эриксона выделяются следующие возрастные этапы, стадии психосоциального развития:
от рождения до 1 года **(младенчество, или орально-сенсорная стадия),** от **1** года до 3 лет **(раннее детство, или мышечно-анальная стадия),** от **3** до **6** лет **(возраст игры, или локомоторно-генитальная стадия),** от **6** до **12** лет **(школьный возраст, или латентная стадия),** от **12** до **19** лет **(подростковый и юношеский возраст),** от **20** до **25** лет **(ранняя зрелость),** от **26** до **64** лет **(средняя зрелость),** от **65** лет **(поздняя зрелость).**

В одной из распространенных современных международных классифи каций (Квинн В., 2000) выделяются следующие возрастные этапы:

младенческий возраст — от рождения до **3** лет,
раннее детство — от **3** до **6** лет,
детство — от **6** до **12** лет,
подростковый (юношеский) возраст — от **12** до **18** лет,
молодость — от **18** до **40** лет,
зрелый возраст — от **40** до **65** лет,
пожилой возраст — от 65 лет.

В современном фундаментальном издании по психологии развития Г. Крайг (Craig G., 1996, 2000) приводится периодизация хотя и близкая к вышеуказанной, но не совпадающая с ней полностью. Здесь выделяются следующие возрастные этапы:

младенческий возраст — от рождения до 2 лет,
раннее детство — от **2** до **6** лет,
среднее детство — от **6** до **12** лет,
подростковый и юношеский возраст— от **12** до **19** лет,
ранняя взрослость — от **20** до **40** лет,
средняя взрослость — от **40** до **60** лет,
поздняя взрослость — от **60** лет и далее.

Поскольку нам необходимо придерживаться в этой книге какой-то определенной периодизации, проведем краткий сравнительно-сопоставительный анализ. Какой же возраст скрывается за всеми этими словами — младенчество, детство, подростковый период и т. д., насколько близки или далеки друг от друга различные классификации?

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРИОДИЗАЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ АВТОРОВ

Младенчество рассматривается как возраст: до 1 года (Мухина В. С, 1998; EriksonE., 1963); до 18 месяцев (Bromley D., 1966); до 2 лет (Крайг Г., 2000); до 3 лет (Квинн В., 2000).

Раннее детство рассматривается как возраст: от 1 до 3 лет (Мухина В. С, 1998; EriksonE., 1963); от 18 месяцев до 5 лет (Bromley D., 1966); **от** 3 до 6 лет (Квинн В., 2000); от 2 до 6 лет (Крайг Г., 2000).

Среднее детство рассматривается как возраст от 6 до 12 лет (Квинн В., 2000; Крайг Г., 2000).

Подростковый и **юношеский возраст** в современной международной традиции рассматривается в единстве и часто этот этап обозначается одним термином — подростковый возраст (Rice P., 1996). Правда, при этом выделяют обычно две стадии — ранний подростковый (до 14 лет) и старший подростковый (до 19 лет), что соответствует в отечественной традиции выделению подросткового и юношеского возраста.

Итак, подростковый и юношеский возраст рассматриваются в границах: от 11 до 19 лет, с выделением раннего и старшего подросткового возраста (Райе Ф., 2000); от 10 до 17 лет, с выделением подросткового возраста и первого периода юности[1] (Фельдштейн Д. И., 1999); от 12 до 18 лет (Квинн В., 2000); от 12 до 19 лет (EriksonE., 1963; Крайг Г., 2000).

Ранняя взрослость рассматривается как возраст: от 21 года до 25 лет (Bromley D.,1966); 17-25 лет (Birren, 1964); от 20 до 25 лет (Erikson E., 1963); от 20 до 40 лет (Крайг Г., 2000).

Средняя взрослость рассматривается как возраст: от 25 до 50 лет (Birren, 1964); от 25 до 60 лет (Erikson E., 1963); от 35 до 60 лет (Фельдштейн Д. И., 1999); от 40 до 60 лет (Крайг Г., 2000); от 40 до 65 лет (Квинн В., 2000).

Поздняя взрослость (пожилой возраст) рассматривается как возраст: от 50 до 75 лет (Birren, 1964); от 40 до 55 лет, а с учетом переходной стадии — до 65 лет (Bromley D., 1966); от 65 лет (Erikson E., 1963); от 60 лет (Крайг Г., 2000); от 60 до 75 лет (Фельдштейн Д. И., 1999); от 65 лет (Квинн В., 2000).

Как мы видим, существуют заметные расхождения во взглядах. Положение усугубляется еще и тем, что и субъективное самоощущение, и объективные показатели расцвета сил человека или старости, увядания определяются не только хронологическим возрастом.

Существенное значение в действительности имеют и факторы совершенно иного порядка: социоэкономический статус, образовательный уровень, специфика профессиональной деятельности и многие другие. В связи с этим в современной психологии развития все более и более утверждается мнение (Крайг Г., 2000), что точно указать границы стадий развития взрослых людей довольно трудно, если это вообще возможно.

[1] Второй период юности определяется в границах от 17 до 21 года.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аверин В. А. Психология в структуре высшего медицинского образования. Дисс. на соиск. уч. степ. д. психол. н. СПб., 1997.

Ананьев Б. Г., Дворяшина М. А., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. Л.: ЛГУ, 1968.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного че-ловекознания. М.: Наука, 1977.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1980.

Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.

Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к психологии личности. Дисс. в виде науч. докл. на соиск. уч. степ. д. психол. н. М., 1998.

Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. М.: МГУ, 1990.

Бауэр Э. С. Теоретическая биология = Theoretikal biology: Перепеч. изд. 1935. Будапешт, 1982.

Берг Л. С. Труды по теории эволюции. Л.: Наука, 1977.

Бернштейн Н. А. Предисловие // Тринчер К. С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М., 1965.

Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М., 1990.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4, 6

Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов. Л.: ЛГУ, 1974.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Егорова М. С, Марютина Т. М. Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. 1992. № 5-6.

История эволюционных учений в биологии. М.; Л.: Наука, 1966.

Карандашев Ю. Н. Психология развития: Учебное пособие. Минск, 1997.

КвиннВ. Прикладная психология. СПб., 2000.

Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994.

Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12.

Коменский Я. А. Сочинения. М., 1997.

Коффка К. Основы психического развития. М., 1934.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.

Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. М.: Просвещение, 1991.

Митъкин А. А. На пути к системной психологии развития // Психологический журнал. Т. 18. 1997. № 3.

Мухина В.С. Возрастная психология. М., **1997.**

Мухина В.С. Возрастная психология. М., **1998.**

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.

Немое Р. С. Психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М., 1994.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995.

Педология / Под ред. А. Залкинда. М.; Л., 1934.

Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии.1987. № 1.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1972.

Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.

Русина Н.А., Урываев В. А. Психологическая характеристика личности ребенка / Методические рекомендации. Ярославль: **ЯГМА, 1998.**

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1990.

Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.

Спиноза Б. Этика. Предисловие. М.; Л., 1932.

Степанова Е. И. Психология взрослых людей — основа акмеологии. СПб., 1995.

Тринчер К. С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М., 1965.

Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.

Фелъдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.

Философский энциклопедический словарь. М., **1983.**

Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Париж, 1992.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.

Фромм Э. Человек для себя. М., 1992.

Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М.: Томск, 1997.

ХьеллЛ., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1997.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.

Шадриков В. О. Философия образования и образовательная политика. М., 1993.

Шмалъгаузен И. И. Избранные труды. Пути и закономерности эволюционного процесса. М., 1983.

Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Петроград, 1915.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 1989.

Эрман Л., Парсонс П. Генетика поведения и эволюция. М.: Мир, 1984.

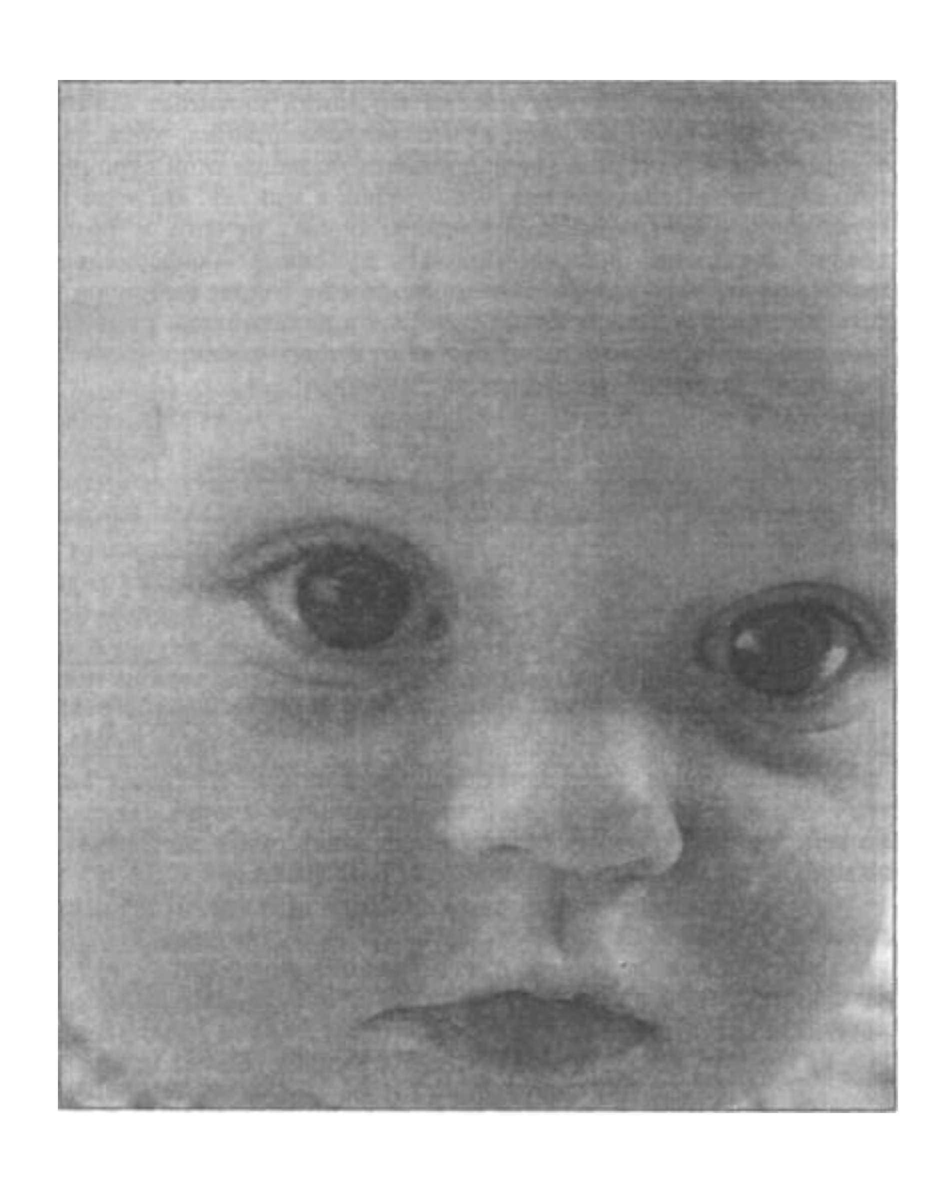
Hartman N. Teleologisches Denken. Berlin, 1951.

Stern W. Die menschliche Personlichkeit. 1923.

часть II

МЛАДЕНЧЕСТВО

(ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 2 ЛЕТ)



РАЗВИТИЕ ЭМБРИОНА И ПЛОДА



ПЕРВЫЙ МЕСЯЦ

Первый месяц внутриутробного развития — период наиболее интенсивного роста в жизни организма: по сравнению с зиготой эмбрион увеличивается в 10 000 раз. К концу месяца его длина достигает 1,3 см.

Кровь уже течет по артериям и венам эмбриона, хотя их размер очень мал. Сердце его по размеру сопоставимо с величиной строчной буквы, частота сердечных сокращений — 65 ударов в минуту. На этом этапе уже присутствуют зачатки головного мозга, почек, печени и пищеварительного тракта. Начинает функционировать пуповина — связующее звено между эмбрионом и матерью. Под микроскопом на голове эмбриона можно разглядеть несколько выпуклостей, которые в дальнейшем преобразуются в глаза, уши, нос и рот. Определить пол будущего ребенка еще невозможно.



ВТОРОЙ МЕСЯЦ

К концу второго месяца рост плода — менее 2,5 см, а его вес — 2,1 г. Длина головы равна половине длины всего тела. Четко дифференцируются части лица, появляются зачатки зубов и языка. На руках выделяются кисти и пальцы, на ногах — колени, лодыжки и стопы. Плод покрыт тонкой кожей, можно получить отпечатки пальцев рук и ног. Костные клетки появляются на 8-й неделе внутриутробного развития.

Мозг координирует функционирование органов. Идет развитие половых органов. Сердечный ритм стабилен. В желудке вырабатываются пищеварительные соки; в печени идет образование кровяных клеток. В почках кровь очищается от мочевой кислоты. Кожа реагирует на тактильные раздражения. На грубое механическое раздражение (удар) 8-недельный плод реагирует сгибанием туловища, разгибанием головы и отведением рук назад.



ТРЕТИЙ МЕСЯЦ

К концу третьего месяца вес плода достигает 28 г, рост — 7,5 см. Плод имеет ногти, веки (которые пока закрыты), голосовые связки, губы и выступающий нос. Голова плода остается большой — примерно У3 длины плода, характерен высокий лоб. Пол будущего ребенка на данном этапе определить легко.

Органы уже функционируют: плод может дышать (заглатывая амниотическую жидкость в легкие и выпуская ее обратно), изредка происходит мочеиспускание. В ребрах и позвоночнике соединительная ткань сменяется хрящевой.

Рефлексы плода достаточно разнообразны: он двигает ногами, руками, большими пальцами рук и головой; рот плода открывается и закрывается, совершает глотательные движения. При прикосновении к векам плод щурится, при прикосновении к ладони — частично сжимает кисть в кулачок; прикосновение к губам вызывает сосательный рефлекс; при ударе по пяткам пальцы ног разгибаются. Эти рефлексы присутствуют у новорожденного и исчезают в течение первых месяцев жизни.



ЧЕТВЕРТЫЙ МЕСЯЦ

Тело растет быстрее головы, и пропорция длина головы/длина тела становится равной 1 : 4 (как и у новорожденного). Рост плода — 20-25 см, вес — около 170 г. Длина пуповины примерно равна длине плода и увеличивается вместе с ним. К этому моменту заканчивается развитие плаценты.

Мать начинает чувствовать движения ног плода — так называемые шевеления, которые в ряде стран и религиозных школ считаются началом человеческой жизни. Рефлексы плода становятся более «живыми» вследствие развития мышечной системы.



ПЯТЫЙ МЕСЯЦ

Вес плода на данном этапе колеблется в пределах 340-450 г, длина достигает 31 см. Появляются индивидуальные черты внешности,

данному плоду. Стабилизируется смена состояний, подобных сну и бодрствованию, особое положение плода (предлежание). Возрастает двигательная активность: плод толкается, потягивается, чешется. Если приложить ухо к животу матери, можно услышать сердцебиение. Начинают работать потовые и сальные железы.

Дыхательная система плода еще не приспособлена к адекватному дыханию вне матки; дети, родившиеся на этом сроке, как правило, не выживают.

Начинают расти волосы: жесткие — брови и ресницы, тонкие — на голове и шелковистые, или лануго (lanugo),— по всему телу.



ШЕСТОЙ МЕСЯЦ

Скорость роста плода несколько снижается, и к концу шестого месяца плод имеет рост около 35 см, вес — 560 г. Появляется подкожная жировая клетчатка. Заканчивается развитие глаз: они открываются, закрываются и смотрят во всех направлениях. Плод способен слышать, плакать, сильно сжимать руку в кулачок.

Дети, родившиеся на шестом месяце, имеют очень небольшой шанс остаться в живых, так как формирование их дыхательного аппарата еще не завершено. Тем не менее встречаются случаи, когда ребенок, рожденный на этом сроке, выживает.

СЕДЬМОЙ МЕСЯЦ

К концу седьмого месяца длина плода приближается к 40 см, вес колеблется от 1,4 до 2,3 кг. Рефлексы на этом сроке окончательно сформированы. Плод дышит, глотает, делает движения, похожие на издавание крика, может сосать большой палец руки. Лануго к этому времени могут исчезнуть, а могут сохраниться даже до рождения. Волосы на голове продолжают расти. Шансы плода весом как минимум 1,5 кг на выживание достаточно высоки при условии интенсивных медицинских мероприятий. Плод доращивается в условиях изоляции от внешней среды (кювезе) до достижения массы 2,3 кг.



ВОСЬМОЙ МЕСЯЦ

Восьмимесячный плод достигает 45-50 см в длину и весит 2,3-3,2 кг. Ему становится мало места, и его двигательная активность снижается. В течение этого и следующего месяца по всему телу идет формирование жировой клетчатки, которая поможет ребенку приспосабливаться к изменению внешней температуры после рождения.



ДЕВЯТЫЙ МЕСЯЦ И НОВОРОЖДЕННЫЙ

Примерно за неделю до рождения плод прекращает расти, достигая в длину 50 см, масса плода примерно равна 3,4 кг. Мальчики обычно немного длиннее и тяжелее девочек. Продолжает формироваться жировая клетчатка, повышается эффективность работы различных систем органов, повышается частота сердечных сокращений, через пуповину начинает удаляться большее количество продуктов обмена. Цвет кожи, поначалу красноватый, бледнеет. На момент рождения общий срок пребывания плода в утробе матери примерно равен 266 дней, хотя обычно называемый срок беременности — 280 дней, так как большинство врачей начинают отсчет от последнего менструального цикла матери.



ГЛАВА 1

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Развитие когнитивной сферы ребенка мы будем рассматривать в контексте развития познавательных психических процессов.

К *познавательным психическим процессам* относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь. Именно благодаря данным процессам человек получает сведения об окружающем его мире и о себе самом.

Следует отметить, что психические явления, входящие в данную группу процессов, не только имеют существенные различия, но и тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому очень часто о них говорят как об интеллектуальной сфере человека или как о когнитивных процессах.

Интеллектуальная сфера — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, которые могут влиять на его стиль и стратегию решения различных проблем.

Когнитивные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

Развитие психических познавательных процессов, как правило, протекает неравномерно. На первых этапах возрастного развития прежде всего происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся ощущения и восприятия.

РАЗВИТИЕ ОЩУЩЕНИЙ

Ощущение — отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Ощущение — это психический процесс, начинающий развиваться сразу после рождения ребенка. Суть ощущений заключается в отражении психикой ребенка отдельных свойств предметов, таких, как тепло и холод, твердость и мягкость, цвет и др. Благодаря ощущениям человек получает самую разнообразную информацию о внешнем мире. В настоящее время

существует несколько наиболее популярных классификаций ощущений, благодаря которым возможно представить весь объем получаемой человеком информации.

Модальность ощущений — **качественная** характеристика ощущений, отражающих основной источник информации. Выделяют зрительную модальность, слуховую и

Чаще все,го встречается классификация, основанная на модальности ощущений, отражающих характеристики основных органов чувств. Поэтому принято говорить о ***зрительных ощущениях, слуховых, вкусовых, обонятельных, осязательных*** и др.

Спустя непродолжительное время после рождения ребенок испытывает ощущения всех видов. Однако степень зрелости этих чувств и этапы их развития различны.

РАЗВИТИЕ КОЖНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность. При появлении на свет ребенок дрожит из-за различия температуры тела матери и температуры комнаты. Реагирует новорожденный ребенок и на прикосновения, причем наиболее чувствительны у него губы и вся область рта. Вполне вероятно, что новорожденный может ощущать не только тепло и прикосновение, но и боль.

РАЗВИТИЕ ВКУСОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Уже **к моменту рождения** у ребенка достаточно высоко развита вкусовая чувствительность. Новорожденные дети ярко реагируют на введение им в рот раствора хинина или сахара. **Через несколько дней после рождения** ребенок уже способен отличить молоко матери от подслащенной воды, а последнюю — от простой воды.

РАЗВИТИЕ ОБОНЯТЕЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

С момента рождения у ребенка уже достаточно развита обонятельная чувствительность. Новорожденный ребенок по запаху материнского молока определяет, есть в комнате мама или нет. Если ребенок первую неделю питался материнским молоком, то он будет отворачиваться от коровьего, лишь почувствовав его запах.

Однако следует отметить, что обонятельные ощущения, не связанные с питанием, развиваются у ребенка достаточно долго. Они мало развиты у большинства детей даже в четырех-пятилетнем возрасте.

РАЗВИТИЕ СЛУХА

Более сложно, чем обоняние и вкус, развиваются у ребенка зрение и слух. Это объясняется прежде всего сложностью строения и функционирования данных органов чувств и меньшей зрелостью их к моменту рождения ребенка.

В первые дни после рождения ребенок не реагирует на звуки, даже очень громкие. Это объясняется тем, что слуховой проход новорожденного заполнен околоплодной жидкостью, которая рассасывается лишь через несколько дней после рождения. Обычно ребенок начинает реагировать на звуки в

Речевой слух — способность выделять из совокупности звуковых раздражителей, воздействующих на индивида, речь другого че-1 ловека.

течение **первой недели,** иногда этот срок затягивается до двух-трех недель.

Первые реакции ребенка на звук имеют характер общего двигательного возбуждения: ребенок вскидывает ручки, шевелит ножками, издает громкий крик. Чувствительность к звуку у новорожденного ребенка очень низкая, но постепенно в первые недели его жизни она возрастает. Через **два-три месяца** ребенок начинает воспринимать направление звука, поворачивая голову в сторону источника звука. **На третьем-четвертом** месяце некоторые дети начинают реагировать на пение и музыку улыбкой, общим оживлением.

Что касается развития *речевого слуха,* то ребенок прежде всего начинает реагировать на интонацию речи. Это наблюдается **на втором месяце** жизни, когда ласковый тон мамы действует на ребенка успокаивающе.

Немного позже ребенок начинает воспринимать ритмическую сторону речи и общий звуковой рисунок слов. Однако различение звуков речи наступает только **к концу первого года** жизни малыша. С этого момента и начинается развитие собственно речевого слуха. Сначала у ребенка возникает способность различать гласные, а спустя некоторое время он начинает различать и согласные.

РАЗВИТИЕ ЗРЕНИЯ

Наиболее медленно у ребенка развивается зрение. Абсолютная чувствительность к свету у новорожденных детей достаточно низкая, но уже в первые дни жизни она заметно возрастает. С момента появления у малыша зрительных ощущений ребенок начинает реагировать на свет различными двигательными реакциями.

Однако цвет ребенок различает очень плохо, и развитие этой его способности идет очень медленно. Установлено, что ребенок начинает различать цвет **на пятом месяце своей жизни,** после чего у него незамедлительно появляется интерес ко всякого рода ярким предметам.

Новорожденный ребенок не может различать предметы. Эта способность возникает у малыша лишь в процессе развития у него восприятия.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ

Восприятие — это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих в сознании человека при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности его органов чувств.

Основным отличием восприятия от ощущения является то, что в процессе восприятия у человека формируется целостное представление о предмете, а не только об его отдельных свойствах. Например, когда мы сидим за столом, то мы понимаем, что сидим именно за столом, а не за чем-то непонятным, имеющим определенную температуру, твердость и цвет.

Некоторые авторы не без основания полагают, что ощущения являются составной частью восприятия. Подобное мнение основывается на том, что

физиологические механизмы ощущений *(рецепторы, афферентные нервы, сенсорные, или первичные, поля коры головного мозга)* являются элементами физиологической системы, обеспечивающей функционирование процесса восприятия. Кроме того, в функционировании процесса восприятия весьма значимую роль играют *вторичные,* или *интегративные, поля коры головного мозга.* Они соединяют в единое целое информацию, полученную от разнообразных ощущений. С психологической точки зрения восприятие — это чрезвычайно сложный процесс, тесно взаимосвязанный с другими психическими процессами, происходящими в организме человека. Экспериментальные исследования позволяют утверждать, что в формировании образа предмета реального мира кроме ощущений задействована память, мышление, речь и др. Поэтому очень часто о восприятии говорят как о своеобразной *перцептивной* деятельности. Следовательно, когда ребенок начинает выделять предметы из окружающего его мира, это свидетельствует о переходе его психического развития на более высокую ступень.

Рецепторы — периферическая специализированная часть афферентных нервов, обеспечивающих восприятие и трансформацию определенного вида энергии в процесс нервного возбуждения. Выделяют: зрительные рецепторы, слуховые, обонятельные и т.д.

Афферентные нервы — нервные каналы, обеспечивающие передачу нервного возбуждения от рецепторов в кору головного мозга.

Сенсорные, или первичные, поля коры головного мозга — конечные корковые структуры анализатора, в которых происходит преобразование нервного возбуждения, переданного афферентными нервами от рецепторов, в ощущения.

Вторичные, или интегративные, поля коры головного мозга — участки коры головного мозга, обеспечивающие синтез сенсорной информации, полученной от отдельных первичных полей коры головного мозга, в целостный психический образ.

Перцептивная деятельность

ПРЕДМЕТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ

Новорожденный ребенок, обладая определенными ощущениями, не может «видеть» окружающие его предметы. Это объясняется тем, что движение глаз ребенка не согласовано: один глаз может смотреть в одну сторону, другой в другую или вообще может быть закрытым.

По мнению Б. М. Теплова, признаки предметного восприятия у ребенка начинают проявляться в возрасте **2—4 месяцев,** когда начинают формироваться его действия с предметами. Ребенок, перебирая в руках какой-то предмет, предпринимает попытки зафиксировать на нем свой взгляд. Данное «достижение» малыша дает основание предполагать о начале развития у него восприятия. Поэтому очень часто говорят о том, что «рука учит глаз».

К 5-6 **месяцам** количество случаев фиксации взора малыша на предмете увеличивается, однако на этом развитие восприятия у ребенка только лишь начинается.

Важнейшим условием развития восприятия как психического процесса является практика. Однако ребенок в возрасте до 2 лет лишен какой-либо самостоятельности и нуждается в постоянной опеке со стороны взрослых.

Поэтому его контакты с предметами реального мира чаще всего происходят в процессе совместной деятельности со взрослыми. Следовательно, чем чаще ребенок общается со взрослым, тем больше он совершает разнообразных действий с окружающими предметами и, соответственно, тем более быстрыми темпами происходит развитие его восприятия.

Психологические теории

Известный швейцарский ученый Жан Пиаже, длительное время изучавший закономерности развития психики ребенка, разработал концепцию стадийного ее развития. В частности, он рассматривал сенсорное развитие детей первого года жизни в двух направлениях: в отношении ребенка с неживыми предметами и в отношении с окружающими его людьми. В каждом из этих направлений он выделил несколько стадий развития психики ребенка, которые, по его мнению, отражают закономерности развития перцептивной сферы (табл. 1-1).

Таблица 1-1

Стадии развития техники ребенка по Пиаже

Название стадии	**Основн**	**Возрастной период**
РАЗВИТИЕ СТРУКТУР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С НЕЖИВЫМИ ПРЕДМЕТАМИ		
Стадия операционной консолидации	Движениями глаз и рук пытается восстановить перцептивную или эмоциональную ситуацию, которая для него представляет интерес в эмоциональном или познавательном плане. Подобными движениями ребенок стремится восстановить прежние ощущения.	1-4 месяца
Стадия операционной координации	Ребенок активно реагирует на перемещение предметов. Увидев перемещающийся предмет, ребенок схватывает его и пытается воспроизвести увиденное движение. Причем помимо движения предмета, производимого самим ребенком, возникает реакция слежения за этим движением.	4-8 месяцев
Стадия бифокальной координации	Произвольное повторение одного и того же движения с разными частями объекта. Ребенок в состоянии уловить взаимосвязь между двумя объектами. Так, он легко убирает предмет, мешающий его контакту с заинтересовавшим его другим предметом.	8-12 месяцев
Стадия усовершенствованной координации	Ребенок в состоянии совершать движения с объектами (орудиями) в любую сторону независимо от того, какие ручные движения необходимы для достижения цели.	12-18 месяцев
РАЗВИТИЕ СТРУКТУР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С ОКРУЖАЮЩИМИ ЛЮДЬМИ		
Стадия операционной консолидации Ребенок замечает отклонение поведения матери в отношении него и предпринимает попытки вызвать с ее стороны привычную реакцию.		1-4 месяца

Продолжение таблицы 1-1

Название стадии	Основные характеристики и признаки	Возрастной период
РАЗВИТИЕ СТРУКТУР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С ОКРУЖАЮЩИМИ ЛЮДЬМИ		
Стадия операционной координации	Ребенок намеренно совершает действия, чтобы с их помощью привлечь внимание матери или другого взрослого человека. Действия играют роль сигналов, или стимулов.	4-8 месяцев
Стадия бифокальной координации	Структуры взаимодействия с неживыми объектами координируются со структурами взаимодействия с людьми (игра со взрослым в какие-нибудь игрушки). Внимание ребенка одновременно сосредоточено и на человеке и на неживом объекте.	8-12 месяцев
Стадия усовершенствованной координации	Ребенок пытается имитировать движения, совершаемые другими людьми, ведет активный поиск интересных объектов с целью продемонстрировать их другому человеку.	12-18 месяцев

Однако следует отметить, что развитие восприятия не может осуществляться изолированно от развития мышления и речи. Как известно, процессы мышления задействованы в процессе предметного восприятия окружающего мира. Так, при восприятии реального мира человек присваивает каждому предмету какое-то значение, а делает он это с помощью слова.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Развитие речи проходит в несколько этапов. Чаще всего выделяют четыре периода развития речи у ребенка. Первый период является периодом подготовления словесной речи.

ПЕРИОД ПОДГОТОВЛЕНИЯ СЛОВЕСНОЙ РЕЧИ

Этот период начинается с первых дней жизни ребенка и длится до конца первого года его жизни.

Голосовые реакции наблюдаются уже у новорожденных. Это *хныканье.* Несколько позднее **(3—4 недели)** они превращаются в редкие отрывистые звуки — *зачатки лепета.* Первые звуки, произносимые ребенком, лишены функции речи. Они возникают, скорее всего, из-за органических ощущений, или двигательных реакций на внешний раздражитель. Однако уже в возрасте **2—3 недель** дети начинают прислушиваться к звукам, а в возрасте **2—3 месяцев** начинают связывать звуки голоса с присутствием взрослого. Так, услышав голос, **3-месячный** ребенок начинает глазами искать взрослого. Это явление уже можно рассматривать как первые зачатки речевого общения.

Хныканье — ноющие, писклявые звуки, издаваемые ребенком и периодически прерываемые плачем.

Лепет — несвязная, неразборчивая речь ребенка.

После 3-4 месяцев звуки, произносимые ребенком, становятся более многочисленными и разнообразными. Это объясняется тем, что ребенок начинает бессознательно подражать речи взрослого, прежде всего ее интонационной и ритмической стороне. В *лепете* ребенка появляются певучие гласные, которые, входя в сочетание с согласными звуками, образуют повторяющиеся слоги типа: «да-да-да» или «ня-ня-ня».

Со второй половины первого года жизни у ребенка появляются **элементы настоящего речевого общения.** Они выражаются первоначально в том, что у ребенка появляются специфические реакции на жесты взрослого, сопровождаемые словами. Например, на зовущий жест руками взрослого, сопровождаемый словами «иди-иди», ребенок протягивает руки. Дети этого возраста реагируют и на отдельные слова. Например, на вопрос «Где мама?» ребенок поворачивается в сторону матери или ищет ее глазами. Таким образом, **в 6—6,5 месяцев** ребенок начинает связывать воспринимаемый предмет с определенным словом — именем или названием объекта и предмета.

С 7—8 месяцев у ребенка значительно увеличивается количество слов, которые он связывает с определенными действиями или впечатлениями.
Существенной особенностью речевого развития детей является то, что первое понимание слов ребенком возникает, как правило, в действенных и эмоциональных для ребенка ситуациях. Обычно это ситуация взаимного действия ребенка и взрослого с какими-нибудь предметами. Однако первые слова, усваиваемые ребенком, воспринимаются им весьма своеобразно. Они неотделимы от эмоционального переживания и действия. Поэтому для самого ребенка эти слова еще не являются настоящим языком, хотя характерно, что возникновение первых осмысленных слов, произносимых ребенком, также происходит в действенных и эмоциональных для него ситуациях. Их зачатки проявляются в виде жеста, сопровождаемого определенными звуками.

С **8—9 месяцев** у ребенка начинается период развития **активной речи.** Именно в этот период у ребенка отмечаются постоянные попытки подражать звукам, произносимым взрослыми. При этом ребенок подражает звучанию только тех слов, которые вызывают у него определенную реакцию, т. е. приобрели для него некоторый смысл.



Существенной особенностью речевого развития детей является то, что первое понимание слов ребенком возникает, как правило, в действенных и эмоциональных для ребенка ситуациях.

Одновременно с началом попыток активной речи быстро увеличивается количество понимаемых ребенком слов. Так, **до 11 месяцев** прирост слов в месяц составляет от 5 до 12 слов, а **в 12-13-й месяцы** этот прирост увеличивается до 20-45 новых слов. Это объясняется тем, что вместе с появлением у ребенка первых произносимых им слов развитие речи происходит в процессе собственно речевого общения. Теперь речь ребенка начинает побуждаться собственно обращенными к нему словами.

Нормы развития

По мнению С. Н. Карповой, основными характеристиками развития речи ребенка в первый год жизни являются следующие стадии:

1. **К концу первого — началу второго месяца** жизни у ребенка возникает специфическая реакция на человеческую речь — особое **внимание** к ней, называемое слуховым сосредоточением.
2. **На третьем месяце жизни** в ответ на речевые обращения взрослого у ребенка появляются **собственные речевые реакции,** входящие в состав известного «комплекса оживления». Вначале ребенок произносит короткие отрывистые звуки. Затем у него появляются протяжные, певучие и тихие звуки, которые преимущественно воспроизводят интонацию взрослых. Позднее возникает ритмическое и звуковое речевое подражание.
3. Примерно **с четырех месяцев** ребенок начинает **различать высказывания взрослых по интонации,** что свидетельствует о том, что он уже умеет пользоваться речью как средством эмоционального общения.
4. **На шестом месяце** жизни ребенок **ориентируется** не только на эмоциональный тон и характер высказывания, но также и на другие его признаки, например **на ритмику взрослой речи.** Одновременно возрастает и фонетическая организованность собственных звуков ребенка. Завершается переход ребенка к лепету, который представляет собой следующий шаг в развитии его активной речи. К концу первого полугодия жизни наряду с эмоциональным общением возникает и обособляется предметное общение.
5. Во **втором полугодии** жизни ребенок начинает пользоваться **«псевдословами»,** которые, выполняя сигнальную функцию, еще не имеют постоянных обобщенных значений.

С 8-9 месяцев ребенок произносит звуки, а затем и целые слова по заданному взрослым образцу. И к концу первого года жизни малыш усваивает семантику слова как целостный комплекс физических звуков, имеющих некоторый обобщенный смысл.

ПЕРИОД ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

В конце первого — начале второго года жизни у ребенка начинается период развития собственно речевого общения, которое выделяется теперь уже в самостоятельную форму общения малыша с окружающими. Таким образом происходит переход к следующему этапу овладения ребенком речью — **периоду первоначального овладения языком.**

Факторы развития

В основе этого периода лежит быстрое общее развитие ребенка и усложнение его отношений с окружающим миром, что и создает у малыша настоятельную потребность о чем-то сказать, т. е. потребность в речевом общении становится одной из жизненных потребностей ребенка.

СТАДИЯ «СЛОВ-ПРЕДЛОЖЕНИЙ»

Следует отметить, что рассматриваемый период развития речи у ребенка может быть условно разделен на несколько стадий. Первая стадия — **стадия «слов-предложений».** Она начинается на **12-13-м месяце** жизни и длится **до**

полутора лет.

Первые слова ребенка отличаются особым своеобразием. Малыш уже в состоянии указать или обозначить какой-либо предмет, но эти слова неотделимы от действия с данным предметом и отношения к нему.

Ребенок не пользуется словом для обозначения абстрактных понятий. Звуковые подобия слов и отдельные членораздельные слова в данный период всегда связаны с деятельностью ребенка, манипуляцией с предметами, с процессом общения. При этом одним и тем же словом ребенок может называть совершенно разные предметы. Например, слово «ки-ки» у ребенка может означать и кошку, и меховую шубу.

Следующей особенностью данного периода является то, что высказывания ребенка ограничиваются всего лишь одним словом — как правило, существительным, выполняющим функцию целого предложения. Например, обращение к матери может означать и призыв о помощи, и просьбу о том, что ребенку необходимо что-то сделать, и др. Поэтому смысл произносимых ребенком слов зависит от конкретной ситуации и от сопровождающего его жеста или действия малыша. Значимость конкретной ситуации сохраняется и тогда, когда ребенок начинает произносить два-три слова, но еще грамматически несопоставимых друг с другом, поскольку речь на данном этапе развития не является грамматически дифференцированной.

Эти особенности речи ребенка внутренне связаны с тем, что его мышление, наряду с которым формируется и речь, еще имеет характер наглядных, практически действенных интеллектуальных операций. Обобщенные представления, возникающие в процессе интеллектуальной деятельности ребенка, уже оформляются и закрепляются в его сознании в конкретных словах языка. Эти слова сами включаются в мышление ребенка на данном этапе только в наглядном, практическом процессе.

Надо отметить, что в этот период речевого развития ребенка не является достаточно развитой и фонетическая сторона детской речи. Малыш часто выпускает в словах отдельные звуки и даже целые слоги. Например, «Эня» вместо «Женя» и др. Нередко ребенок переставляет звуки в словах или замещает одни звуки другими. Например, «осё» вместо «хорошо» и др.

СТАДИЯ ДВУХ-ТРЕХСЛОВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Вторая стадия начинается со **второго полугодия второго года** жизни ребенка. Эта стадия может быть охарактеризована как **стадия двух-трехслов-ных предложений** или как **стадия морфологической расчлененности детской речи.** С переходом к данной стадии начинается весьма быстрый рост активного словаря ребенка, который **к двум годам** достигает 250-300 слов, имеющих уже гораздо более устойчивое и четкое значение.

Нормы развития

На данной стадии речевого развития у ребенка появляется умение самостоятельно употреблять ряд *морфологических элементов* со свойственным им в языке значением. Например, ребенок начинает более грамотно использовать число в именах существительных, категории уменьшительности и категории повелительности, падежи существительных, времена и лица глаголов.

К этому возрасту ребенок овладевает почти всей системой звуков языка. Исключение составляют плавные *Р* и Л, свистящие С и 3 и шипящие ЖиШ.

Увеличение темпов овладения языком на данной стадии речевого развития ребенка может быть объяснено тем, что в своей речи малыш пробует выразить не только то, что с ним происходит в данную минуту, но и то, что

Морфологические элементы — основные части речи, ее категории и формы слов, определяющие роль слов в словосочетании и предложении, а также устанавливающие род, число, падеж, время, лицо, склонение, спряжение, неизменяемость слов и др.

с ним было раньше, то есть что не связано с наглядностью и действенностью конкретной ситуации. Вероятно, это явление в свою очередь обусловлено развитием мыслительных процессов у ребенка.

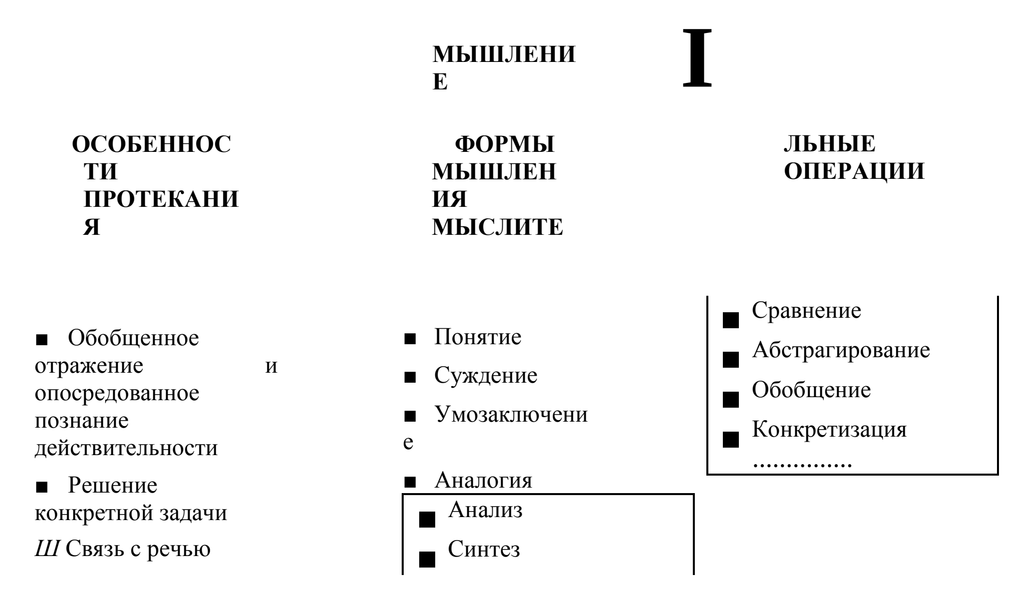
РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Мышление является высшим психическим познавательным процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования в сознании человека окружающей действительности.

Как известно, развитие речи ребенка самым тесным образом связано с мышлением, поскольку человек излагает свои мысли в речевой форме. Однако речь является не только формой мышления, но и его орудием. Человек не может мыслить без участия речи. Все, что имеет для нас смысл, трансформируется в речевую форму. Поэтому можно предположить, что развитие мышления обусловило необходимость более точного выражения сформированных понятий, мыслей. Это, вероятно, и подталкивает ребенка к овладению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики своей речи.

Мышление, как и любой психический познавательный процесс, имеет свои специфические характеристики и признаки (см. схему).

Бурное развитие речи ребенка во второй год жизни может быть косвенным подтверждением того, что у него начинают активно развиваться мыслительные процессы. Развитие мышления ребенка, безусловно, имеет свои закономерности.



Характеристики мышления

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

В настоящее время существуют различные теории, которые пытаются определить основные этапы и механизмы развития мышления человека в его онтогенезе. Ряд теорий противоречат друг другу. Тем не менее есть общепринятые точки зрения в отношении закономерностей развития мышления.

Обобщение

Обобщение — продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

В большинстве существующих в настоящее время подходов к периодизации этапов развития мышления принято считать, что начальный этап развития мышления человека связан с *обобщениями.* При этом первые обобщения ребенка неотделимы от его практической деятельности: мы видим, как ребенок совершает одни и те же действия со сходными между собой предметами. Эта тенденция начинает проявляться уже **в конце первого года** жизни малыша. Причем проявление мышления у ребенка является жизненно необходимой тенденцией, поскольку сам процесс мышления для ребенка имеет практическую направленность. Оперируя предметами на основе знания отдельных их свойств, ребенок уже в начале второго года жизни может решать определенные практические задачи.

Например, ребенок в возрасте **1 года и 1 месяца** в состоянии догадаться, что для того чтобы достать орехи со стола, необходимо к столу поставить скамейку. Или другой пример: мальчик в возрасте **1 года и 3 месяцев,** для того чтобы передвинуть тяжелый ящик с вещами, сначала вынул половину вещей, а потом выполнил необходимую операцию.

Во всех вышеприведенных примерах ребенок опирался на опыт, уже полученный им раньше. Причем следует учитывать, что этот опыт ребенка не всегда является его личным опытом. Очень многое ребенок узнает, когда наблюдает за взрослыми.

Овладение речью

Следующий этап развития мышления ребенка связан с овладением им речью. Слова, которыми овладевает ребенок, являются для него опорой для обобщений. Они очень быстро приобретают для него общее значение и очень легко переносятся с одного предмета на другой. Однако в значение первых слов нередко входят только какие-то отдельные признаки предметов и явлений, которыми ребенок и руководствуется, относя к ним слово. Вполне естественно, что этот признак, существенный для ребенка, на самом деле является далеко не существенным. Например, слово «яблоко» детьми весьма часто сопоставляется со всеми круглыми предметами, а иногда и со всеми предметами красного цвета.

Сравнение

Сравнение — одна из логических операций мышления, суть которой заключается в сопоставлении одинаковых по модальности признаков и свойств различных предметов между собой.

***Латентный (скрытый) период* — период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или**

Другим весьма значимым этапом развития мышления ребенка является этап, в процессе которого малыш может один и тот же предмет назвать несколькими словами. Это явление наблюдается, как правило, в возрасте около 2 **лет** и свидетельствует о формировании у ребенка такой умственной операции, как *сравнение.* На данном этапе развития мышления в сознании ребенка происходит процесс обнаружения сходства или различия между предметами и явлениями реального мира. Когда мы смотрим на два предмета, мы всегда замечаем, в чем они похожи или в чем они различаются. Следовательно, **к концу второго года жизни** ребенок в состоянии обнаружить различия между окружающими его предметами.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Говоря об особенностях психического развития детей в возрасте до 2 лет, нельзя не остановиться на особенностях проявления такого психического процесса, как память. Неоспоримым является тот факт, что развитие восприятия, мышления и речи не может осуществляться без участия памяти. Ребенок не может выучить слово, если не в состоянии его запомнить.

Первоначальным проявлением памяти можно считать условные рефлексы, которые наблюдаются уже **в первые месяцы** жизни ребенка. Например, прекращение плача, когда в комнату входит мама.

Более отчетливо проявление памяти обнаруживается тогда, когда ребенок начинает узнавать предметы. Впервые этот процесс наблюдается **в конце первого полугодия** жизни малыша и сначала ограничивается узким кругом объектов: ребенок узнает мать, других людей, которые его постоянно окружают, вещи, с которыми он часто имеет дело. Причем все это узнается, если не происходит длительного перерыва в восприятии предмета. Если же промежуток времени между узнаванием и последним восприятием предмета, так называемый *латентный (скрытый) период,* был достаточно большим, то ребенок может не узнать предъявляемый ему предмет. Обычно этот скрытый период не должен превышать несколько дней, иначе ребенок будет не в состоянии узнать что-либо или кого-либо.

Постепенно круг предметов, которые ребенок узнает, увеличивается. Удлиняется и скрытый период. **К концу второго года** жизни ребенок может узнать то, что видел за несколько недель до этого.

Таким образом, к концу второго года жизни память ребенка достигает уровня развития, обеспечивающего дальнейший рост всех психических процессов в его организме.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Однако рассмотрение особенностей развития когнитивной сферы челове ка в возрасте до двух лет было бы неполным без анализа особенностей раз вития внимания ребенка.

Под *вниманием* принято понимать направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном.

Внимание, как и большинство психических процессов, имеет свои этапы развития.

РАЗВИТИЕ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

Непроизвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который возникает независимо от сознания человека и заключается в вынужденном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только непроизвольного внимания. Ребенок вначале реагирует исключительно на внешние раздражители, причем только в случае их резкой смены. Например, при переходе от сумерек к яркому свету, при внезапных громких звуках, при смене температуры **и** т. п.

Начиная **с третьего месяца** ребенок начинает все больше заинтересовываться внешними объектами, тесно связанными с его жизнью, то есть наиболее близкими к нему.

В пять—семь месяцев ребенок уже в состоянии достаточно долго рассматривать какой-нибудь предмет, ощупывать его, брать в рот. Особенно заметно проявление его интереса к новым ярким и блестящим предметам. Это позволяет говорить о том, что его непроизвольное внимание в этот период жизни достаточно развито **и** интенсивно.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

Произвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который заключается в сознательном и активном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться **к концу первого — началу второго года** жизни ребенка. Можно предположить, что возникновение и формирование произвольного внимания связано с процессом воспитания ребенка. Окружающие ребенка люди постепенно приучают его выполнять не то, что ему хочется, а то, что ему нужно делать.

Мнение ученых

По мнению Н. Ф. Добрынина, в результате воспитания дети вынуждены обращать внимание на требуемое от них действие, и постепенно у них, пока еще в примитивной форме, начинает проявляться сознательность.

РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ

Большое значение для развития произвольного внимания имеет игра. В процессе игры ребенок учится координировать свои движения сообразно задачам игры и направлять свои действия в соответствии с ее правилами. Параллельно с произвольным вниманием на основе чувственного опыта развивается и непроизвольное внимание. Знакомство со все большим и

большим количеством предметов и явлений, постепенное формирование умения разбираться в простейших отношениях, постоянные беседы с родителями, прогулки с ними, игры, в которых дети подражают взрослым, манипулирование с игрушками и другими предметами — все это обогащает опыт ребенка, а вместе с тем развивает его интересы и внимание. Следовательно, игры ребенка, особенно с участием взрослого, являются важнейшим условием развития внимания ребенка.

РЕЗЮМЕ

На первых этапах когнитивного развития прежде всего происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся **ощущения** и **восприятия.** Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается **кожная чувствительность,** достаточно высоко развита **вкусовая** и **обонятельная чувствительность.** Развитие **зрения** и **слуха** происходит постепенно в течение всего периода младенчества.

Развитие **речи** у ребенка проходит в несколько этапов:

— период подготовления словесной речи. После 6 месяцев жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения;

— в конце первого — начале второго года жизни происходит переход к следующему этапу овладения ребенком речью — периоду первоначального овладения языком. Потребность в речевом общении становится одной из жизненных потребностей ребенка.

Развитие **мышления** проходит в этом возрасте несколько стадий: обобщение, развитие речи, сравнение.

К концу второго года жизни **память** ребенка достигает уровня развития, обеспечивающего дальнейший рост всех психических процессов в его организме.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только непроизвольного **внимания.** Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого — началу второго года жизни ребенка.



ГЛАВА 2

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

ШЗ

процессе познания действительности у человека формируется то или иное отношение к предметам и явлениям, окружающим его: к вещам, событиям, к другим людям, к своей личности. Таким образом, эмоциями называют переживание человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Эмоции (франц. emotion, от *лат.* emoveo — потрясаю, волную) — особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами. Эмоции выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности (Философская энциклопедия, 1970).

В психологии выделяется 10 фундаментальных эмоций, которые обладают свойственными именно им адаптивными функциями и уникальными мотивационными качествами. Это:

1. Интерес-волнение
2. Радость
3. Удивление
4. Горе-страдание
5. Гнев
6. Отвращение
7. Презрение
8. Страх
9. Стыд
10. Вина

Как отмечает К. Э. Изард, одной из причин возникновения человеческих эмоций является необходимость обеспечения социальной связи между матерью и ребенком. Младенец просто не выжил бы, если бы его мать не испытывала сильнейшей потребности держать его на руках. А ребенок во всем зависит от матери: она кормит его, когда он голоден, согревает, если ему холодно, ухаживает за ним, защищает от опасности (Изард К. Э., 1999).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ОТ 0 ДО 2 ЛЕТ

Развитие *аффективной сферы* ребенка начинается еще до рождения. Осознанное желание родителей иметь ребенка является одним из главных

Эмоциональные состояния — переживания человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичные для данного человека; те состояния, которые регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и эмоциональные отношения; относительно устойчивые переживания.

моментов в формировании психоэмоциональной структуры личности будущего ребенка. Позитивный взгляд на себя, жизнь и окружающих людей складывается у желанного ребенка еще в момент его существования в виде зародыша. «Меня хотят, любят, ждут» — эта формула, записанная в подсознании малыша, определяет не только его развитие, но и весь жизненный путь будущей личности. Ребенок, в необходимости появления которого на свет родители долго сомневались, существенно отличается от желанного. Своим поведением этот малыш как бы мстит родителям за их «нежелание, нелюбовь, неожидание» (Кряжева Н. Л., **1996).**

Аффективная сфера — совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Эмоции в жизни маленького ребенка играют особенную роль. Они являются первой формой связи ребенка с окружающим миром. Эмоции служат выражением отношения ребенка к предметному миру, толкают **к** познанию, тем самым способствуя всестороннему развитию малыша, они представляют собой одно из средств общения ребенка со взрослыми и детьми.

Ведущий вид деятельности ребенка в младенческом возрасте — непосредственное эмоциональное общение с окружающими. Внутри и на фоне его формируются *ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.*

Важным новообразованием этого возраста является формирование у ребенка **потребности в общении** с другими людьми и определенное **эмоциональное отношение** к ним. Дефицит эмоционального общения оказывает отрицательное влияние на психическое развитие малыша.

Мнение ученых

Эмоциональные состояния оказывают влияние на жизнедеятельность всего организма ребенка. По этому поводу Н. М. Щелованов говорит: «Эмоции не только составляют наиболее ценное психологическое содержание жизни ребенка, но и имеют очень важное физиологическое значение в жизнедеятельности организма» (Щелованов Н. М., 1954). Различные эмоциональные реакции вызывают либо повышение деятельности всего организма ребенка, либо угнетение, торможение его активности. В соответствии с этим эмоции делятся на положительные и отрицательные. Преобладание положительных эмоций является одним из основных условий хорошего физического и психического развития ребенка раннего возраста. Если отрицательная эмоция в силу ряда обстоятельств сохраняется длительно, она может стать причиной заболевания.

КОМПЛЕКС ОЖИВЛЕНИЯ

Комплекс оживления как реакция на появление взрослого в поле зрения ребенка является свидетельством окончания периода новорожденнос-ти. Наблюдения за новорожденными показали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, некоординированными движениями.

Наблюдения за младенцами в течение четырех часов в день в первые пять дней жизни и в течение десяти часов в шестой день жизни обнаружи-

ли, что в период от двух до двенадцати часов после рождения на лице младенца отмечаются движения, морфологически напоминающие улыбку. Эти движения возникали во сне и рассматривались как спонтанные и рефлекторные. Собственно улыбка возникала на лице младенца **в первую неделю жизни** в ответ на различные звуковые стимулы, в том числе в ответ на высокий человеческий голос. Вместе с тем **к пятой неделе** сам по себе человеческий голос не вызывает у младенца улыбку. К этому возрасту в качестве активаторов улыбки начинают выступать различные зрительные стимулы, в том числе вид человеческого лица.

Ориентировочные действия (от *франц.* orientation — установка, ориентация) — совокупность действий человека, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения.

Сенсомоторно-манипулятивные действия (от *лат.* sensus — чувство + *лат.* motor — приводящий в движение + *фр.* manipuler — манипулировать) — проявление двигательной активности, охватывающее все формы активного перемещения человеком компонентов

На втором и третьем месяце жизни ребенок уже улыбается спонтанно, а не только в ответ на внешние раздражители. Наиболее универсальным стимулом для улыбки можно считать вид человеческого лица (Изард К. Э., 1999). **На втором месяце** ребенок замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции.

Эта реакция получила название *«комплекс оживления».*

Некоторые психологи детства считают именно это новообразование основным показателем завершения периода новорожденности. «Улыбка на лице ребенка и является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения со взрослыми» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 45).

Ребенок не просто улыбается, он реагирует на взрослого движениями всего тела, откликается эмоционально. Дети с замедленным развитием прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. По мнению М. И. Лисиной, комплекс оживления является выражением появившейся потребности ребенка в общении со взрослым — первой его социальной потребности (Лисина М. И., 1978).

Исследования

В результате серии исследований, проведенных в Академии медицинских наук в Москве, М. Ю. Кистяковская (1965) обнаружила, что комплекс оживления наблюдается у здоровых детей к концу первого — началу второго месяца жизни. Кроме улыбки, комплекс оживления проявляется быстрыми *генерализованными движениями* с попеременным сгибанием и выпрямлением конечностей, учащением дыхания, голосовыми реакциями и морганием. По результатам проведенных исследований можно сделать ряд выводов:

1. Взрослый может вызвать позитивную эмоцию младенца, просто обеспечивая его слуховыми и зрительными впечатлениями, тем самым развивая его способность к визуальной концентрации.
2. Своевременное и полное удовлетворение первичных потребностей младенца значительно снижает вероятность возникновения негативных эмоций и создает условия для позитивного эмоционального развития ребенка.
3. Позитивные эмоции способствуют длительной и устойчивой визуальной концентрации.

Генерализованные движения — (от *лат.* generalis — общий)—двигательная активность, подтверждающая (или сопровождающая) эмоциональное состояние, эмоциональные реакции; представлены одновременными движениями конечностей, учащением дыхания, голосовыми реакциями.



Г *Комплекс оживления.*

В классическом исследовании Шпитца и Вольфа (Spitz, Wolf, 1946) было обнаружено, что в возрасте **от двух до пяти месяцев** ребенок реагирует улыбкой на любое человеческое лицо. Примерно **на четвертом-пятом месяце** ребенок начинает отличать мать от других людей. После этого возраста лицо незнакомого человека редко вызывает у него улыбку, он теперь отдает явное предпочтение материнскому лицу и другим знакомым лицам. Эффект, который производит улыбка ребенка, ее воздействие на чувства матери подтверждают истинность гипотезы о мотивационной роли эмоций и эмоциональной экспрессии. Улыбка ребенка вызывает встречную улыбку матери, способствует формированию эмоциональной привязанности, теплых, нежных отношений между матерью и ребенком (Изард К. Э., 1999).

Как отмечает М. И. Лисина: «Мать видит то, чего еще нет, и тем самым реально лепит новое поведение ребенка. Она начинает общаться с ребенком, когда тот еще не способен к коммуникативной деятельности, но именно благодаря этому он в конце концов втягивается в эту деятельность» (Лисина М. И., 1978, с. 276). При нормальном воспитании оглушительное «уа» новорожденного переходит в менее бурное выражение отрицательной эмоции — плач.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ОРГАНИЗМЕ РЕБЕНКА

Звуки *гуления,* издаваемые ребенком в момент радости, имеют значение для голосовых реакций, а в дальнейшем и для развития речи. Кроме того, как уже говорилось, положительные эмоции влияют на все физиологические процессы, происходящие в организме ребенка, повышая его тонус. Поэтому преобладание радостного состояния для всех возрастов развития человека очень ценно.

Мнение ученых

В. М. Бехтерев по этому поводу пишет: «Бодрящая эмоция, выражающаяся веселым состоянием, имеет вообще огромное значение для жизнедеятельности организма. Она отражается благотворно на всех его функциях, как растительных, так и нервно-психических, регулирующих внешние отношения организма. Довольный и веселый ребенок лучше питается, он бодрее, сильнее и трудоспособней. Он обнаруживает больше интереса к играм и занятиям и легче справляется вообще со всеми задачами, нежели ребенок, вечно плачущий, недовольный и раздражительный» (Цит. по: МодинаА. И., 1971).

Если судить по внешней стороне проявления эмоций новорожденного и обратиться, к примеру, к ситуации, когда малыш испытывает *«чувство*



Улыбка ребенка вызывает встречную улыбку матери, способствует формированию эмоциональной привязанности, теплых, нежных отношений между матерью и ребенком.

голода», то по силе крика и его эмоциональной насыщенности можно сделать вывод о том, что организм ребенка находится в критическом состоянии. Между тем энергетических запасов детского организма вполне достаточно, чтобы существовать еще несколько дней. В этом случае эмоция — крик ребенка — предвосхищает состояние, которое наступит в далеком будущем, представляя собой защитную функцию организма.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ

Социальные эмоции — это переживание человеком своего отношения к окружающим людям; они возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений.

Появление *комплекса оживления* свидетельствует о начале развития у младенца социальных эмоций.

ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ

Эмоциональные контакты с детьми в возрасте двух, **трех, четырех месяцев** показывают, какой глубокий восторг вызывает у них ласковый разговор взрослого человека, который никогда их не кормил и не пеленал, но теперь, нагнувшись, улыбается и нежно гладит. Долгих 7 минут (столько, сколько продолжалась встреча) младенец не сводил сияющих глаз с лица взрослого, гулил, перебирал ножками и не уставал радоваться (по материалам М. И. Лисиной).

Как уже отмечалось чуть раньше, новорожденный ребенок демонстрирует свои эмоции при помощи крика, который имеет определенный интонационный рисунок. В процессе общения со взрослыми ребенок пытается выразить свои эмоции, создавая имитацию взрослой речи и используя при этом те интонации, которые заложены в нем от рождения. Так у малыша происходит формирование различных *голосовых реакций.*

На первом месяце жизни крик ребенка, по своему звуковому составу близкий к интонеме обиды и недовольства у взрослых, свидетельствует об аналогичном состоянии малыша. Позднее в голосовых реакциях ребенка появляются и другие звуки, позволяющие дифференцировать его эмоциональное состояние.

Голосовые реакции — (от *лат.* re — против + actio — действие) — воспроизведение звуков, подражание звуковым раздражителям (человеческой речи, звукам животных,

На эмоциональную окраску речевого сообщения дети начинают реагировать раньше, чем способны понять его смысл. Так, сурово сказанные, но ласковые по смыслу слова вызывают у ребенка отрицательные эмоции, тогда как мягкий

«Появление надежды» — комплекс положительных эмоциональных реакций, связанных с появлением матери.



«У нас все в порядке».

тон сердитого по смыслу словесного обращения стимулирует положительные эмоциональные проявления (Денисова 3. В., 1978).

Мнение ученых

Как отмечал Л. С. Выготский, «слово долгое время для ребенка является скорее свойством, чем символом вещи» (Выготский Л. С, 1984, с. 115). За значением слова у детей, в отличие от взрослых, стоят эмоционально-образные связи, то есть слово как средство мышления в полной мере начинает использоваться ребенком на относительно поздних этапах его развития. В ранний возрастной период речь является для младенца выражением эмоциональной сферы поведения. Первая стадия развития речи — аффективно-волевая, и первые слова ребенка, заключающие в себе знаки его желаний или чувств, носят всецело аффективно-волевой характер.

В связи с увеличением длительности бодрствования и дальнейшим развитием деятельности анализаторов у ребенка появляются условия для возникновения *положительных эмоций.* Если в период новорожденное™ для ребенка важен телесный контакт с матерью, то с 6 месяцев голос и зрительный образ матери несут такой же позитивный эмоциональный импульс, как ранее физический контакт. Более того, нормально развивающемуся ребенку крайне важно теперь видеть мать.

Этот этап развития, когда шестимесячный плачущий ребенок замолкает, услышав из другой комнаты голос мамы, психологи называют *«появлением надежды»* (Белкина В. Н., 1998).

Эксперименты

Доказано, что малыши по-разному реагируют на голос мамы, папы, бабушки, незнакомых. Всего ребенок в состоянии различить до 30 голосовых оттенков и интонаций (Кряжева Н. Л., 1996).

В процессе общения со взрослыми на 2-м году жизни у ребенка формируется *эмоциональная реакция на похвалу* (Шакуров Р. X.). Это способствует созданию у ребенка внутренних условий для развития самооценки, самолюбия, для формирования устойчивого положительно-эмоционального отношения малыша к себе и к своим качествам.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ

Эмпатией называется способность человека эмоционально отзываться на переживания других людей.

Считается, что первичные эмпатические реакции ребенка на отрицательное состояние матери — тревогу, страх, огорчение — можно обнаружить в

возрасте **2—3 месяцев.** Они носят характер плача, двигательного возбуждения, отказа от пищи.

Уже **к концу 1-го года** жизни ребенок делает попытку утешить расстроенную мать. Он заражается отрицательным эмоциональным состоянием другого человека, поэтому вслед за одним ребенком в яслях начинают дружно плакать и все остальные.

В раннем возрасте любовь к близким проявляется в соответствующем поведении ребенка: он жалеет, если мама обожгла палец, старается не шуметь, если кто-то отдыхает или работает. Таким образом ребенок проявляет эмпатию, он сочувствует и сопереживает. Так, **двухлетняя** девочка, увидев плачущего брата, сама пускается в слезы, выражая таким образом свое сочувствие, хотя еще и не совсем отдает себе отчет в том, что произошло.

В развитии эмпатии у ребенка серьезная роль принадлежит взрослому. Для формирования подобных эмоций у малыша хорошо использовать различные жизненные ситуации. Именно члены семьи должны проявлять сочувствие друг к другу, побуждая к этому и ребенка: «Не шуми, мама устала!», «Играй тихо, папа работает!», «Пожалей девочку, она упала, ей больно!» (Белкина В. Н., 1998). Разумеется, вызвать сочувствие и сострадание одними словами нельзя, если ребенок не видит реального проявления этих чувств по отношению к нему или не наблюдает их в семье.

Большое место во всем поведении детей **2-го года жизни** занимает эмоциональное общение их друг с другом. Стоит одному малышу с ласковой улыбкой подойти к другому, как тот отвечает ему улыбкой, убегает от него, беспрестанно оборачивается, как бы приглашая сверстника поиграть в «догонялки». Однако в связи с существенными сдвигами в развитии высшей нервной деятельности, которые происходят у ребенка 2-го года жизни, необходимо постепенно усложнять эмоциональное общение его с окружающими, а также развивать такие сложные, социально полезные эмоции, как заботливое отношение друг к другу, участие, ласковость, жалость. Их можно формировать по мере развития у детей понимания и активной речи (Мо-дина А. И., 1971).

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ

На **2-м году** жизни, кроме положительных эмоциональных форм общения, могут возникать и отрицательные эмоциональные реакции.

Отрицательные эмоции — переживания, связанные с неудовлетворением или невозможностью удовлетворить те или иные потребности.

На 2-м году жизни ребенка имеется больше предпосылок для возникновения у него *отрицательных эмоций,* чем в последующие периоды его развития. Это объясняется прежде всего тем, что у детей в этом возрасте еще плохо развита активная речь (особенно в первом полугодии 2-го года), что приводит к неумению выразить словами свое отношение к тому или иному факту, событию или ситуации. Отрицательные эмоциональные состояния выражаются уже не только в крике, плаче. Находясь в состоянии недовольства чем-либо, ребенок в этом возрасте топает ногами, дерется, а иногда и кусается. Например, если малыш утомлен, огорчен или обижен, то есть находится в состоянии повышенной или, наоборот, пониженной возбудимости, а к нему подойдет кто-то из детей с намерением пожалеть или просто

поиграть с ним, то он может дать неадекватную реакцию — еще больше расплакаться или ударить ребенка, жалеющего его. В таких случаях очень важно сберечь и стимулировать у второго ребенка желание проявлять сочувствие.

Отрицательные эмоции. «Что случилось? Чем мы

ЭМОЦИИ СТРАХА

Уже **на 2-м году жизни** ребенок способен испытывать такие эмоции, как *радость, любовь, страх, обида* и т. п.

Эмоции *страха* чаще всего возникают у малыша в результате резкого изменения какого-либо стереотипа в его привычной жизни. Не обладая жизненным опытом, ребенок боится всего нового, незнакомого, неожиданного. Однако спокойное отношение взрослых к новым впечатлениям, к изменению ситуации быстро приучает ребенка не бояться их.

Причиной возникновения страха может быть и неправильное воспитание. Почти в каждой семье ребенка пугают чем-нибудь, желая заставить его слушаться. «Тебя дед заберет»,— говорят взрослые малышу. Ребенок, не зная еще, что для него безопасно, а чего следует опасаться, начинает думать, что так, очевидно, и случится. Тем более что когда-то в магазине один дедушка даже сказал, что возьмет его с собой.

У каждой матери, у каждой бабушки есть свое «пугало», и к нему прибегают как к воспитательному средству. Тем самым взрослые совершают серьезную ошибку, так как частые переживания чувства страха в детстве могут оставить глубокий след в душе ребенка, вызвав со временем нервозность, различные формы тяжелых психических отклонений и т. п.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Отклонения в развитии эмоций у ребенка могут выражаться как в недостаточном их развитии (эмоциональная холодность), так и в чрезмерном развитии отрицательных эмоций.

Пример холодности и замкнутости может возникать в результате развития у ребенка *госпитализма* и при *эмоциональной депривации.*

Согласно некоторым данным, дети, потерявшие мать сразу же после рождения, часто вырастают замкнутыми, неконтактными людьми, а лишив-

Госпитализм — двигательная и эмоциональная заторможенность, резкое снижение активности.

Эмоциональная депривация (от *лат.* deprivatio — лишение) — продолжительное более или менее полное лишение человека эмоциональных впечатлений.

Асоциальные черты поведения — поведенческие проявления, которые не соответствуют социальным нормам и требованиям; не одобряются или порицаются в обществе; способствуют совершению поступков, противоречащих нормам морали и права.

________________ , ________ ,________________

шись матери в 6-месячном возрасте, проявляют асоциальные черты поведения.

Факторы развития

Исследования показали, что одним из важнейших факторов, неблагоприятно влияющих на ребенка, является недостаточность в его жизни эмоциональных и социальных стимулов. Таким образом, стоит подчеркнуть, что ребенку для полноценного развития необходима любовь человека, его ласка. Малыш должен чувствовать, что он дорог взрослому, что его любят. Ребенок, выросший без любви, как правило, боязлив, хмур, недоверчив. Отсутствие любви в детстве сказывается на всей личности будущего человека (Модина А. И., 1971).

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКЛОНЕНИИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Преследуя цель вырастить веселого и жизнерадостного малыша, взрослые должны знать те причины, из-за которых у ребенка возникают отрицательные эмоциональные состояния, для того чтобы была возможность их предупредить. В работах Н. М. Аксариной отмечается, что наиболее характерными причинами, вызывающими отрицательные эмоции у детей, являются следующие:

1. **Срыв привычного стереотипа поведения.** Изменение привычек требует от ребенка большого нервного напряжения и сопровождается нарушением не только эмоциональной сферы, но и всего поведения. Малыш может перестать играть, потерять аппетит, плохо спать и др. Наиболее частые отрицательные реакции наблюдаются у детей **после 5—6 месяцев до 1 года 7 месяцев — 1 года 8 месяцев,** так как к этому времени у ребенка начинают формироваться довольно устойчивые привычки, и, если их приходится менять, это порой вызывает у малыша различные нарушения возбудимости нервной системы и поведения. Так, например, приход в дом постороннего человека, переезд на новую квартиру, передача ребенка на несколько дней бабушке вызывают ряд временных отрицательных реакций.
2. **Неправильное построение режима дня ребенка.** Если установленный ритм сна, кормления и бодрствования не соответствует индивидуальным особенностям физического и нервно-психического состояния малыша или установленный режим часто нарушается взрослыми, это зачастую приводит к тому, что ребенок становится раздражительным, плачет по самым ничтожным поводам.
3. **Неправильные воспитательные приемы.** Если ребенка запугивают, мешают ему двигаться, если его игру все время прерывают: «не лезь», «не мешай», если ребенок при каждом желании что-либо сделать получает от взрослых лишь одно «нельзя», то он будет в плохом эмоциональном состоянии, будет часто раздражаться и много плакать.

Часто бывает, что ребенок в семье становится «игрушкой» для матери и других взрослых. Они забавляются с малышом, много ласкают и балуют его, иногда перевозбуждают и утомляют нервную систему ребенка — это также вредно отражается на его эмоциональном состоянии.

4. **Отсутствие необходимых условий для игры и самостоятельной деятельности.** Одной из частых причин отрицательного эмоционального состояния ребенка является дефицит сенсорных раздражений и отсутствие

условий для двигательной и других форм активности, что крайне необходимо малышу. Неудовлетворение этих потребностей и ведет к возникновению различных отрицательных эмоций, вследствие того что ребенок не получает достаточного количества впечатлений, обеспечивающих активное состояние коры головного мозга и способствующих его психическому развитию.

5. **Создание односторонней аффективной привязанности у ребенка** тоже служит часто источником его слез, его тяжелых эмоциональных переживаний. Если ребенок привык быть только с матерью, если ее любовь выражается в том, что она постоянно держит его на руках, целует, обнимает, фиксирует на себе его внимание, то у ребенка создается исключительная привязанность к ней. И когда мать по необходимости вынуждена на время уйти, оставить малыша с кем-нибудь другим, это вызывает у ребенка долгий неумолкающий крик. Ребенку нужна любовь матери, ее ласка, но нельзя, чтобы все его интересы были связаны только с ней одной. Когда ребенок начинает хорошо понимать речь, необходимо объяснить ему, что «мама пошла на работу», «мама пошла купить хлеб и скоро придет» и т. д. Таким образом, необходимо, чтобы ребенок, которому приятно быть с матерью, мог в случае ее ухода спокойно на это реагировать и найти себе занятие и без нее.
6. Наконец, частой причиной отрицательного эмоционального состояния детей является **отсутствие единого подхода** к **ребенку** со стороны взрослых. Часто разные требования, которые предъявляют ребенку взрослые, разные приемы воспитания, применяющиеся в одних и тех же случаях, не способствуют созданию у малыша твердых, единых установок, определенного правильного отношения к окружающему миру. Например, отец говорит: «Возьми карандаш и рисуй», а мать кричит: «Не смей брать, нельзя».

РЕЗЮМЕ

Таким образом, развитие эмоциональной сферы ребенка является важнейшим фактором связи его с окружающим миром. Появление комплекса оживления свидетельствует о завершении кризиса новорожденности и начале развития социальных эмоций. Развитие эмпатии у ребенка наблюдается в конце первого года жизни. На втором году жизни у малыша в силу различных причин и обстоятельств начинается активное проявление отрицательных эмоций, в том числе и эмоций страха. Для того чтобы эти эмоции развивались у ребенка в рамках нормы, необходимы постоянное внимание, любовь и забота со стороны близких.



ГЛАВА 3

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

^изучение психологии развития человека невозможно без исследования ее *мотивации,* то есть тех движущих сил человеческого поведения, которые в своей совокупности представляют стержень личности и определяют характер ее развития. Проблематика мотивации представляет на сегодняшний день одну из самых изучаемых областей психологического знания и вместе с тем — вызывающую наибольшие споры.

Несмотря на значительную теоретическую и экспериментальную разработанность, единых взглядов на большинство аспектов мотивации в современной психологической науке нет. Это является свидетельством сложности и многогранности данного психологического конструкта. Однако в своей работе мы будем рассматривать только возрастные особенности мотивации, не углубляясь в методологические дебри вопроса. Поэтому, ограничившись наиболее общими представлениями, дадим следующие определения понятий *мотива* и *мотивации.*

Под *мотивом* мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности, а под *мотивацией* — всю совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

ПОТРЕБНОСТИ - ПЕРВОИСТОЧНИК ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

Потребность — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и выступающее источником активности.

Безусловно, человек испытывает в первые месяцы своей жизни преимущественно *физиологические потребности* — в пище, питье, тепле и тому подобном, и нет возможности говорить о наличии у него каких-либо мотивов и тем более ценностей, интересов, убеждений. Однако именно этот пе-

В первые месяцы своей жизни ребенок испытывает физиологические



Физиологические потребности — потребности, существенные для физического выживания человека. В эту группу включаются потребности в пище, питье, кислороде, в физической активности, сне, защите от экстремальных температур и в сенсорной стимуляции. ***Социогенные потребности*** — потребности, порождаемые жизнью человека в социуме.

риод — период младенчества — исключительно важен для формирования и дальнейшего развития всего *мотивационного комплекса* человека. Следовательно, на этом этапе онтогенетического развития совершенно необходимо рассмотреть те первые социально обусловленные потребности, которые впоследствии, претерпев качественные преобразования, будут предопределять не только уровень, но и направленность всей активности человека.

Анализ психологической литературы по рассматриваемой проблематике обнаруживает отсутствие целостной картины понимания природы возникновения *социогенных потребностей.*

В рамках психоаналитической традиции младенец представляется существом, находящимся во власти инстинктивных влечений своего организма, полностью погруженным в его переживания, и в соответствии с этим **эгоизм** и **самолюбие** ребенка выступают в качестве первичных социальных мотивов человека.

Ребенок начиная с младенческого возраста находится во власти сексуальных влечений, данных в их начальной, т. е. прегенитальной, форме, он не нуждается во внешнем мире и не стремится к нему, представляя собой, таким образом, «чистейшее наслаждающееся Я». Только с **началом второго месяца** у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций (Фрейд 3., 1998).

По концепции Ж. Пиаже, **первый год жизни** ребенка определяется как период абсолютного эгоцентризма—*«солипсизм первого года жизни»,* в течение которого младенец ограничивается в большей степени удовлетворением простейших жизненных потребностей (Пиаже Ж., 1994).

В противовес этим взглядам выступает Л. С. Выготский, который полагает, что даже самые элементарные ...,,.,,.,,,.,,,.........,,^^ жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним, и в первую очередь матери. В этом смысле

«Солипсизм первого года жизни» (от *лат.* solus — единственный + ipse — сам) — период абсолютного эгоцентризма ребенка.

младенец

Личностные мотивы — в процессе общения ребенок рассматривает взрослого как ласкового доброжелателя, который выступает также центральным объектом познания и деятельности. ***Познавательные мотивы*** — взрослый не только представляет собой источник познания о внеситуативных объектах, но выступает партнером по обсуждению причин и связей физического мира. ***Деловые мотивы*** — взрослый выступает партнером ребенка по игре, образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний,

представляет собой «максимально социальное существо», ибо все в его поведении вплетено и воткано в социальное и первый контакт с действительностью оказывается целиком и полностью социально опосредованным (Выготский Л. С, 1984). Основываясь во многом на позиции Л. С. Выготского, М. И. Лисина называет в качестве ведущего фактора психического развития ребенка **потребность в общении,** а Л. И. Божович — **потребность во впечатлениях.**

Анализ положений, постулируемых этими исследователями, показывает, что в содержательном плане они во многом сходны и основное их различие состоит в выделении ведущего мотива активности ребенка.

Факторы развития

Ведущий фактор психического развития ребенка — потребность в общении (Лисина М. И., 1986).

Так, **мотив общения** у М. И. Лисиной включает в себя три основные потребности:

1) потребность во впечатлениях — *познавательные мотивы,*
2) потребность в активной деятельности — *деловые мотивы,*
3) потребность в признании и поддержке — *личностные мотивы* (Лисина М. И., 1986).

В реальной жизни ребенка все три группы мотивов сосуществуют и тесно переплетаются между собой. В разные периоды детства их относительная роль изменяется: то одни, то другие из них занимают положение ведущих. Причем речь идет не об индивидных особенностях взаимоотношения разных мотивов, а об особенностях именно возрастных, типичных для большинства детей соответствующего возраста.

В первом полугодии жизни ведущим мотивом общения ребенка с взрослым является **личностный мотив.** Он олицетворяется в персоне взрослого как ласкового доброжелателя, который в то же время служит центральным объектом познания и деятельности малыша.

Начиная **со второго полугодия** и позднее, вплоть **до 2-х с половиной лет,** ведущую роль в становлении психического развития ребенка занимает **деловой мотив** общения. Он воплощается в лице взрослого как искусного партнера по игре, образца для подражания и эксперта по оценке умений и знаний ребенка.

Факторы развития

Ведущий фактор психического развития ребенка • потребность во впечатлениях (Л. И. Божович, 1968).

Л. И. Божович оспаривает первичность мотива общения как ведущего фактора психического развития ребенка. Исследователь предполагает, что у ребенка существует иная первичная потребность. Она по своей внутренней форме должна заключать в себе не только возможность своего собственного качественного развития, но и побуждение психики ребенка к развитию ее специфических человеческих форм. В качестве такого ведущего мотива автор называет потребность во впечатлениях, которая влечет за собой развитие всех других социально обусловленных потребностей ребенка (Божович Л. И., 1968).

Представляет интерес в этой связи обращение к концепции А. Маслоу, в соответствии с которой первичной социогенной потребностью ребенка является потребность в аффилиации. Рассматривая развитие потребностей в онтогенезе, Маслоу считает, что, рождаясь, человек обладает лишь одними физиологическими потребностями и, возможно в очень слабой, зачаточной форме, потребностью в безопасности, которая проявляется в реакции испуга. Только спустя несколько месяцев ребенок начинает выказывать первые признаки социальной привязанности и избирательной любви к окружающим. Спустя еще некоторое время малыш, окруженный любовью и заботой родителей, чувствуя себя в безопасности, может обнаружить стремление к автономности, независимости, потребность в достижении какой-либо цели, в уважении, в оценке, в похвале (Маслоу А., 1999).

Итак, на основе этих и других, неупомянутых здесь подходов к пониманию мотивационной сферы ребенка можно выделить основные, наиболее значимые потребности детей этого возраста, неудовлетворение которых на рассматриваемой стадии онтогенетического развития негативно влияет на последующую социальную адаптацию человека и влечет за собой порой разрушительные последствия.

АФФИЛИАТИВНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ

Аффилиативная потребность — потребность в общении, в эмоциональных контактах, стремление быть среди других людей.

X. Хекхаузен под *аффилиацией* подразумевает определенный класс социальных взаимодействий между людьми, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Основным содержанием аффилиации является общение людей друг с другом (в том числе и общение с людьми незнакомыми или малознакомыми), которое приносит удовлетворение, увлекает и обогащает обе стороны. При этом целью человека, стремящегося к аффилиации, является поиск если не любви со стороны своего партнера по общению, то, по крайней мере, его приятия, дружеской поддержки и симпатии (Хекхаузен X., 1986, с. 289).

Многие исследователи-персонологи утверждают, что фундамент детской личности закладывается в самый ранний период взаимодействия ребенка с ухаживающим за ним взрослым, при этом наиболее важную роль играет их аффективная связь. Потребность в любви, эмоциональной привязанности является одной из главенствующих потребностей, которая способна в значительной мере определять не только поведение, но и всю жизнь человека. Так, еще в психоанализе 3. Фрейда, а в настоящее время и в концепциях большинства психологов и психотерапевтов невроз понимается как нервно-

психическое расстройство, в основе которого лежит неудовлетворенная, как правило в детстве, потребность в любви. Данный пример является яркой демонстрацией значимости удовлетворения любви и эмоциональной привязанности у ребенка в раннем детстве.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВА АФФИЛИАЦИИ

Только постоянный эмоциональный контакт между матерью и младенцем, включающий в себя наряду с вербальными средствами общения тактильные ощущения — ласки, поцелуи, объятия, способен удовлетворить потребность в любви у ребенка на раннем этапе развития.

Однако у нас до сих пор бытует мнение, что излишнее проявление материнской любви в младенческом возрасте способно избаловать ребенка, причем это мнение активно поддерживается и идеями Б. Спока, книги которого по сию пору популярны в нашей стране. В этой связи полезно обратиться к подходу американского ученого Б. Уайта к воспитанию детей на раннем этапе развития: «Как можно чаще обращайтесь к своему ребенку и реагируйте на его крики со всей быстротой, на которую вы способны»; «Не отказывайтесь брать малыша на руки из-за боязни избаловать и не позволяйте ему долго кричать» (Уайт Б., 1982). Уайт полагает, что если родители быстро реагируют на плач ребенка, то он накапливает позитивные представления; если же они отвечают не сразу, то у малыша происходит накопление негативных эмоций, которые в своей сумме влияют на создание у ребенка сомнений, любят ли его, заботятся ли о нем.

Например

Интересны в этой связи этнокультурные различия в подходе к уходу за младенцем. Так, Э. Эриксон, описывая воспитание детей у индейцев сиу, обращает внимание на то, что выкармливание детей у них считалось настолько важным, что даже мужу предписывалось воздерживаться от жены на протяжении всего периода кормления, продолжавшегося от 3 до 5 лет. Ребенку же мать давала грудь всякий раз, когда он начинал хныкать (Э. Эриксон, 1996).

М. Мид, описывая особенности арапешей (Новая Гвинея), пытается понять, как из младенца-арапеша постепенно формируется личность добродушного, кроткого, восприимчивого взрослого. Исследователь предполагает, что этому во многом способствует то «непрерывное, теплое ощущение безопасности», которое ребенок испытывает с момента рождения. Характерно, что в течение первых месяцев жизни малыш никогда не остается один. Плач ребенка — это трагедия, которую следует избежать любой ценой, и эта установка взрослых сохраняется на протяжении всей последующей жизни ребенка. Малыша много носят на руках, ему дают грудь, как только он начинает плакать, он всегда находится поблизости от какой-нибудь женщины, которая даст ему свою грудь в случае необходимости (М. Мид, 1988).

Диаметрально противоположным подтверждением важности удовлетворения потребности в аффилнации являются случаи *госпитализма* — «приобретения» нашей цивилизации, а также результаты ряда своеобразных экспериментальных исследований (эксперименты Г. Харлоу на обезьянках, Троника «с каменным лицом», исследования Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др.)

Эксперименты

!

«Эксперимент с каменным лицом» Троника. Согласно идее Троника, основная детерминанта развития детей связана с функционированием двусторонней системы эмоционального общения между ребенком и ухаживающим за ним взрослым.

В ходе поставленного эксперимента родителя просили прекратить на время общение с ребенком (3 мес), но, продолжая смотреть на малыша, придать своему лицу застывшее или отсутствующее выражение. У младенца это вызывало сначала удивление, затем он пытался повлиять на родителя улыбкой, гулением и двигательной активностью. Через несколько минут поведение младенцев начинало меняться. Они отворачивались в сторону, начинали сосать палец и выглядели страдающими. Некоторые из детей реагировали на безучастность родителя хныканием, переходящим в непрерывный плач, у кого-то текли слюни и развивалась икота.

Этот эксперимент продемонстрировал весомость и важность эмоционального общения между родителями и детьми.

Госпитализм (от *франц.* hospital — больница) — синдром патологии детского психического и личностного развития, появляющийся у малыша вследствие отделения его от матери и ранней его институализа-ции. Общими признаками госпитализма являются: потеря в весе, вялость, апатичность, повышенная сонливость, мышечный гипотонус, уход от контактов с окружающими (отсутствие зрительного слежения, поворотов «на голос», «гуления» в ответ на ласку взрослого), слабый плач и т. д. В крайних формах госпитализм может привести к серьезным душевным заболеваниям ребенка (младенческие маразмы и т. п.), хроническому инфицированию, а иногда и к смерти малыша.

Депривация — лишение, утрата или

Данные этих исследований со всей убедительностью демонстрируют, что лишение младенца любви создает реальную угрозу не только для его психического и физического здоровья, но порой и для самой жизни малыша. Таким образом, можно утверждать вслед за А. Маслоу, что депривация потребности в любви патогенна f Маслоу А., 1999).

ПОТРЕБНОСТЬ В БЕЗОПАСНОСТИ, ИЛИ БАЗАЛЬНОЕ ДОВЕРИЕ К ЖИЗНИ

Потребность в безопасности — это потребность ребенка в стабильности, защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в структуре жизни, ее упорядоченности, наличии определенных привычек и правил, в том числе и ограничений и т. п. (Маслоу А., 1999).

В зависимости от степени удовлетворения потребности в аффилиации у ребенка будет развиваться доверие (недоверие) к другим людям и к окружающему миру вообще.

В соответствии с психосоциальной теорией развития Э. Эриксона, в период до 1 года у ребенка формируется *базальное чувство доверия.* В случае положительного формирования этого чувства социальный мир будет восприниматься малышом как безопасное, стабильное место, что и является главным условием дальнейшего развития здоровой личности (Э. Эриксон, 1986).

Понятие базального чувства доверия можно соотнести с **потребностью человека в безопасности.** Эта потребность, как показывает А. Маслоу, проявляется особенно ярко и наглядно у младенцев.

Ребенок реагирует на угрозу го- *шшт*^*шяшшшшшшшшш*^^ раздо более непосредственно, чем взрослый человек, так как воспитание и культурные влияния еще не

Базальное чувство доверия — базовое доверительное отношение ребенка к

научили его подавлять и сдерживать свои реакции. Взрослый человек, даже ощущая угрозу, может скрыть свои чувства, смягчить их проявление настолько, что они останутся незамеченными для стороннего наблюдателя.

Гипотеза несоответствия — положение когнитивной теории, согласно которому в возрасте примерно 7 месяцев дети создают образы, схемы знакомых объектов. Когда перед ребенком появляется новый объект, не соответствующий уже известным ему образам, он

Реакция же младенца настолько сильна и непосредственна, что все его существо реагирует на внезапную угрозу — на шум, яркий свет, грубое прикосновение, потерю матери, вид незнакомого человека и т. д. (Мас-лоуА., 1999).

Потребность в безопасности у детей проявляется также и в их тяге к постоянству, к упорядочению повседневной жизни. Малышу необходимо, чтобы этот мир был предсказуем, размерен и организован.

Так, в соответствии с *гипотезой несоответствия* в когнитивной теории, в возрасте примерно **7 месяцев** младенцы конструируют схемы всего знакомого. Когда перед ребенком появляется новое изображение или новый объект, отличный от тех, что ему знакомы, он испытывает тревогу. Этим объясняется боязнь незнакомых людей, которая может сопровождать ребенка практически до 2 лет. Всякая же несправедливость или проявление непоследовательности, непостоянства со стороны родителей вызывают у ребенка также тревогу и беспокойство. В данном случае, как считает Маслоу, главную роль играет не столько несправедливость как таковая и даже не боль, связанная с ней, сколько то обстоятельство, что несправедливость или непоследовательность заставляет ребенка ощутить непредсказуемость мира, его опасность, и это убеждает ребенка в том, что этому миру доверять нельзя.

Следовательно, формируемое у ребенка на подсознательном уровне базовое доверие к миру и удовлетворяемая в достаточной мере потребность в безопасности являются в своей совокупности еще одним фактором, влияющим на дальнейшее формирование характера ребенка, его будущей жизненной позиции, способности противостоять жизненным трудностям и невзгодам.

ПОТРЕБНОСТЬ В НОВЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЯХ

Приблизительно на 3—5-й **неделе** жизни ребенок начинает проявлять пристальный интерес к тому, что происходит вокруг. Это выражается в появлении у малыша зрительного сосредоточения, что в свою очередь способствует изменению поведенческих характеристик ребенка. Исследователи называют это началом проявления *потребности в информации* или *потребности в новых впечатлениях.*

Потребность в новых впечатлениях — стремление к восприятию и познанию всего нового.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТИ В НОВЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЯХ

Л. И. Божович полагает, что потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга (Божович Л. И., 1968). Различные формы спонтанной активности, наблюдае-

мые в этом возрасте, также имеют большое значение для формирования будущей познавательной активности.

Ш. Бюлер и ее коллеги, изучив поведение младенцев в этом возрасте, обнаружили, что полноценные движения конечностями ведут к развитию у младенца мускульного контроля, а это впоследствии формирует его будущую игровую активность. Эти движения проявляются в ранних попытках ребенка что-либо исследовать: во-первых, играя с пальчиками на своих руках, он стремится понять, что же можно с ними делать; во-вторых, младенец пытается «изучить» характеристики тех предметов, которые он берет в рот и которыми он чуть позже всячески манипулирует (Vernon M., 1971).

Таким образом, эти комбинированные «исследования» малыша, основанные на его визуальных и тактильных ощущениях, являются важной особенностью поведения младенца. Они дают ребенку возможность открыть и понять перманентную природу предметов, их внешний вид, их свойства и назначение.

Исследование предмета ртом

Вехи в развитии

Поведение ребенка, связанное с появлением у него потребности во впечатлениях, знаменует собой начало формирования у него мотивационной активности. С возникновением у малыша способности к самостоятельному передвижению (сперва ползанию, а затем и хождению) ребенок начинает исследовать большие пространства — комнату, квартиру, дом. Таким образом, расширение зоны «исследования» способствует дальнейшему развитию познавательных способностей младенца.

Процесс развития и усложнения первичной потребности ребенка в новых впечатлениях естественно и органично приводит к росту его **познавательной потребности,** которая «толкает ребенка все шире и глубже входить в окружающую среду и овладевать ею» (Божович Л. И., 1968, с. 202).

Здесь необходимо отметить, что, в отличие от первых **6—7 месяцев,** более или менее независимых от внешних обстоятельств, достижения ребенка от 8 месяцев до 2 **лет** ни в коем случае не обеспечиваются сами собой, им необходима специальная организация со стороны взрослого человека. И к сожалению, лишь один из десяти малышей действительно достигает того уровня развития, которого он мог бы достичь. Именно этот период — примерно с 8 месяцев и до 2 лет — является периодом, когда любопытство ребенка достигает максимума.

Мнение психологов

А. Маслоу считает, что потребность знать и понимать выражена у ребенка гораздо отчетливее, чем у взрослого человека. Малыша не надо учить любопытству, его можно скорее отучить от любопытства, и именно эта трагедия разворачивается в детских учреждениях (Маслоу А., 1999).

МОТИВ ДОСТИЖЕНИЯ

Мотив достижения — это потребность индивида добиваться успехов и избегать неудач.

Большинство исследователей, занимающихся проблемами мотивов и мотивации, признают существование ряда феноменов, связанных с мотивом достижения, которые отчасти наблюдаются уже на первом году жизни ребенка. Феномены, которые могут «мотивационно» быть достигнуты малышом уже в раннем детстве, включают в себя поведенческие повторения, которые Бюлер интерпретировал как *«функциональное удовольствие»,* а Пиаже — как *вторичные и третичные циклические реакции.*

Позднее, на втором году жизни, желание ребенка все делать самостоятельно — «Я сам» (как правило, при кормлении и одевании) — также рассматривается некоторыми авторами как предвестники мотивационного поведения. М. Верной предполагает, что эти модели поведения малыша являются врожденными, а не приобретенными, так как каждый ребенок отдается выполнению какой-то задачи с большим вниманием, настойчивостью и удовольствием, даже не нуждаясь в позитивном подкреплении его действий со стороны родителей (Vernon M., 1971). Пиаже писал, что ребенок повторяет эти действия «забавы ради», с улыбкой и смехом и без какого-либо ожидания результата (Пиаже Ж., 1994). И более того, надо заметить, что он будет упорно продолжать свое занятие, несмотря на возможные негативные санкции со стороны взрослых.

Однако X. Хекхаузен рассматривает эти феномены как предвестники, но не начало мотива достижения в широком смысле, который предполагает структурирование ситуации. Первым показателем развития поведения, мотивированного достижением, он считает *центрирование ребенка на самостоятельно достигнутом результате в процессе какой-либо деятельности.* Выражается это в том, что начиная примерно с полутора лет некоторые дети прерывают свои манипуляции с кубиками во время игры, обращая внимание на свое «произведение», пытаясь его как-то оценить (исследования Хетцер) (X. Хекхаузен, 1986).

Исследования

Наблюдая за маленькими детьми, Бюлер заметил, как происходит у ребенка формирование умения решать что-либо и стремления совершать целенаправленные действия.



В возрасте примерно 1,5 года ребенок начинает делать простые конструкции из кубиков. Постепенно он начинает «планировать» свои конструкции, упорно продолжая свои действия до тех пор, пока не *достигнет желаемой цели,* и испытывает огромное удовольствие, достигнув ее. В ранние годы ребенок никак не называет свою конструкцию, но позднее он может назвать ее в зависимости от того, на что она похожа. К 5-6 годам малыш уже умеет делать настоящие репродукции определенных предметов. Бюлер обнаружил, что у 80% детей, не успевающих в 1 классе, не развито умение *«Я сам!»*

работать упорно на достижение какой-либо цели. Наблюдения исследователя и их анализ показали, что зачастую это дети из очень бедных семей, у которых просто не было игрового материала. Но кроме того, к числу этих же детей принадлежали и малыши из обеспеченных семей, которые, наоборот, получали слишком много помощи и внимания со стороны взрослых (Vernon M., 1971).

Социально научающие ситуации — ситуации, в которых научение происходит путем наблюдений за поведением других людей и подражания ему. ***Подкрепление*** — влияния, усиливающие вероятность повторения предшествовавшей им

М. Лисина отмечает что важнейшим мотивом для совершения сложных предметных действий является стремление ребенка **подражать взрослому** человеку. Это создает благоприятную основу для обучения ребенка различным действиям и манипуляциям с предметами. Многое ребенок в состоянии постичь и сам, однако научить малыша рациональному использованию предметов, помочь ему узнать их функциональное назначение может только взрослый человек.

С другой стороны, потребность в достижении является продуктом *социально научающих ситуаций и подкреплений,* которые ребенок получает в повседневной жизни. Макклеланд считает, что мотив достижения является продуктом подкрепления, полученным от родителей или других людей, образующих первое детское окружение (McCleland, 1961).

Нигард, подчеркивая влияние первых опытов социального взаимодействия на развитие мотива достижения у детей, констатирует, что малыши, получавшие положительные оценки за выполнение каких-либо действий в раннем детстве, проявляют высокий мотив достижения в начальной и средней школах. Ребенок, который поощрялся взрослыми за стремление к достижению, будет воспринимать достигнутую цель как потенциальный источник удовольствия и безопасности. Кроме того, такой малыш разовьет в себе ожидания, что его усилия могут быть успешными, если он постарается (Nygard R., 1997). В обратном случае, когда подкрепления носят отрицательный характер, у ребенка не будет стимула к достижению цели, что станет основой доминирования в характере и поведении ребенка мотива избегания каких-либо ситуаций, ведущих его к неудачам.

РЕЗЮМЕ

Рассматриваемый период онтогенеза имеет исключительно важное значение для формирования и дальнейшего развития мотивационной сферы человека.

Ребенок этого возраста испытывает не только базовые физиологические потребности — в пище, питье, тепле и тому подобном, но и ярко выраженные потребности в аффилиации, в безопасности, в общении, в новых впечатлениях.

Многочисленные исследования обнаруживают, что депривация этих потребностей создает реальную угрозу как психическому, так и физическому здоровью детей, а впоследствии может сказаться и на успешности их социальной адаптации.

По мнению некоторых исследователей, собственно началом формирования мотивационной активности ребенка является поведение, связанное с

появлением у него потребности в новых впечатлениях. Процесс развития и усложнения этой потребности ведет за собой развитие других социально обусловленных потребностей человека. При этом необходимо отметить, что развитие этой потребности у ребенка не обеспечивается само по себе, а ему необходима специальная организация со стороны взрослого человека.

Помимо перечисленных потребностей некоторые исследователи обнаруживают в этот период и первые предвестники мотива достижения, который является главным образом продуктом подкрепления со стороны родителей или других людей, образующих первое окружение ребенка.



ГЛАВА 4

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ

Ши-кокцепция — это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности (Реан А. А., 1999, с. 47).

Я-концепцию можно определить как совокупность всех представлений индивида о себе, полученных в результате критического взгляда на себя, свои поступки, образ жизни и т. п. Описательную составляющую Я-концепции часто называют *образом Я,* составляющую же, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, принято называть *самооценкой.*

«Я» по определению Д. А. Леонтьева (1993, с. 40) — это форма переживания человеком своей личности, в которой личность открывается сама себе. Концепция (от *лат.* conceps) может означать: понимание, система, трактовка каких-либо явлений, руководящая идея для освещения.

Понятие Я-концепции было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX века. Теоретическое и прикладное развитие понятие Я-концепции приобрело благодаря творчеству выдающихся психологов-гуманистов А. Маслоу, К. Роджерса и гуманиста неопсихоаналитической эпохи Э. Эриксона. Наиболее полное отражение Я-концепция получила в книге Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание».

В российской психологии проблемой Я-концепции и близкой научной направленностью занимались Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. В. Столин, А. А. Реан и др.

Теоретически с этим понятием связаны такие психологические термины, как самооценка, самосознание, самоактуализация, хотя все они имеют содержательную самостоятельность.

Образ Я — совокупность образов (чувственных — ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

Самооценка — компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков (Психологический словарь, 1983, с. 332).

РАЗВИТИЕ «ТЕЛЕСНОГО» Я-ОБРАЗА

До 3 месяцев младенец, по-видимому, не воспринимает себя как «субъекта», который хочет и может исследовать окружающий его мир и оценивать его значимость для себя.

В трехмесячном возрасте ребенок начинает проявлять значительный интерес к детальному исследованию пространства собственного «Я». Наиболее выраженным и значимым проявлением этого является изучение и освоение ребенком своего физического тела. Младенец с большим интересом открывает для себя собственные руки и пальчики на них, исследует **и** познает их возможности, совершая различные движения, понятные только ему. Ноги в этот возрастной период для ребенка представляют менее действенную часть тела, однако он с удовольствием изучает и свои ступни, в том числе и ртом.

К 6 же месяцам ребенка начинают в большей степени интересовать собственные ноги, он делает попытки «использовать» их по прямому назначению, поддерживая вертикальное положение тела и совершая первые передвижения. Для малыша открытие того, что он сам может «передвигаться» в этом пространстве, отыскивать в нем то место, которое ему кажется привлекательным, овладевать любыми интересующими его предметами, имеет крайне важное значение. Ведь совершая первые движения (сначала ползком, а потом и перебежками), ребенок обретает столь желанную самостоятельность, самоутверждается, становится увереннее и крепче в своих движениях. Все это приводит ребенка в восторг, и он стремится разделить свою радость со взрослыми.

Раннее осознание «телесного Я» у ребенка связано прежде всего с опытом тех движений и действий, которые малыш осуществляет в процессе освоения пространства своего физического тела. Более целостно Я-образ впервые воспринимается ребенком при знакомстве со своим отражением в зеркале.



Первые шаги

ксперименты

Американские исследователи Льюис и Брукс-Ган провели серию экспериментов, анализируя реакцию малышей разных возрастов на свое отражение в зеркале, и пришли к выводу, что в самосознании ребенка в этот момент происходит гигантский скачок (Lewis, Brooks-Gunn, 1979).

До 8 месяцев очевидно, что ребенка привлекает изображение в зеркале, однако узнает ли он себя, однозначно сказать трудно.

Между 8 и 16 месяцами малыш уже может отличить собственное изображение в зеркале от зеркальных образов других людей, например от ребенка старшего возраста

или взрослого. Именно в этот возрастной период младенец начинает связывать конкретные особенности внешности с чувством своего «Я». Однако интересно, что если поставить губной помадой яркую метку на носу малыша, то он ее непременно заметит, но станет показывать не на свой нос, а на нос в зеркале.

Примерно в 18 месяцев ребенок уже более не нуждается в каких-то внешних подсказках, чтобы установить связь между изображением в зеркале и собой,— он понимает, что видит свой собственный образ. Теперь, если вновь повторить эксперимент с губной помадой, последует иная реакция малыша: он укажет на свой нос, отвернется от зеркала, опустит глаза и смущенно улыбнется.

К двум годам познание ребенком себя расширяется еще больше. Он уже не только узнает свое изображение в зеркале, но постепенно начинает осознавать и смысл тех действий, которые совершают взрослые, причесывая или умывая его. Так, двухлетний ребенок, прихорашиваясь сам перед зеркалом, любуется собой, начиная задумываться над понятиями красоты, опрятности, аккуратности (Cicchetti, Beeghly, 1990).

РАЗВИТИЕ Я-ОБРАЗА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРЕДМЕТАМИ

Приобщение ребенка к предметному миру происходит под влиянием его общения со взрослыми, в результате которого у младенца происходит формирование определенных предпочтений к каким-либо предметам. Ребенку может нравиться или не нравиться предмет из-за его определенного цвета, формы, запаха или звука, производимого этим предметом или игрушкой.

Одному малышу интересны куклы, потому что они внешне похожи на человека, другой же предпочитает тряпичные или плюшевые мягкие игрушки — их приятно трогать руками. Узнать о подобных предпочтениях ребенка можно по характерному *комплексу оживления,* который характеризуют радость и нетерпени< малыша при приближении к желан ному предмету.

Исследования, проведенные психо логами, дают основания утверждать что на **первом году жизни** у ребенке когнитивно-аффективные компоненты образа своего «Я» еще четко н« дифференцированы на позитивные *v.* непозитивные. Младенцу свойствен



***Комплекс оживления* — позитивная эмоциональная экспрессия, выражаемая в мимике, движениях, звуках, производимых ребенком.**

«Мне нравится этот кубик»

Когнитивная составляющая Я-образа — представления индивида о себе, основанные как на объективном знании, так и на субъективном мнении (Берне Р., с. 32). ***Эмоциональная (аффективная) составляющая*** — чувственное оценивание себя, источником которого является

но эмоционально-положительное переживание «своей субъектности и коммуникативной и предметно-практической деятельности» (Авдеева Н. **Н.** и др., 1986).

Во втором полугодии жизни ребенка происходит существенное увеличение опыта его взаимодействия с предметами, что постепенно способствует формированию у малыша представления о себе как о деятеле. Ребенок начинает различать успешность и неуспешность каких-либо своих практических манипуляций, соответственно переживая свои достижения или неудачи.

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИУМА

С первых дней после рождения ребенок попадает во взрослый мир, в котором отношения между людьми непременно влияют на его личностное развитие. Прежде всего, конечно, малыш находится в среде своих близких (родителей, сестер, братьев, бабушек, дедушек), эмоциональное воздействие которых на малыша определяет в свою очередь эмоциональное восприятие ребенком себя, окружающих людей и даже всего окружающего мира. Одним словом, веселым, жизнерадостным или же угрюмым, грустным и замкнутым в себе будет малыш, очень во многом зависит от того, какая эмоциональная атмосфера преобладает в доме, где он появился на свет и где получает первые «капельки» счастья и горечи. Эмоциональное восприятие ребенком себя и окружающего мира зависит также и от того, как привыкли разговаривать и решать свои проблемы мама с папой и как они общаются с малышом в разных жизненных ситуациях, как поощряют и как наказывают, испытывает ли ребенок страх и желание утаить, спрятать что-то или же наоборот, потребность в помощи и совете взрослого.

Факторы развития

На протяжении всего младенчества и раннего детства главным фактором формирования Я-концепции ребенка является его общение со взрослыми, в первую очередь — с родителями.

ОБРАЗ Я И РОДИТЕЛИ

С конца первого месяца общение младенца со взрослыми имеет ситуационно-личностный характер. Это связано с тем, что в этот период своего развития ребенок нуждается в общении со взрослыми прежде всего для удовлетворения своих насущных потребностей, поэтому малыш стремится во всем проявить свою активность, выражая свое эмоциональное отношение-к имеющей место ситуации.

Исследования

Как показали исследования группы психологов (Авдеева Н. Н. и др., 1990), младенец **до 3 месяцев** реагирует только на положительные обращения к нему взрослых и никак не отвечает на

интонационно-мимические выражения неодобрения или порицания в его адрес. Это может быть связано с тем, что позитивные «сигналы» более просты и распознавание их доступнее для ребенка. Или же, по мнению психологов, младенец имеет рефлекторную защиту от негативных психологических воздействий, *исходящих от тех* людей, от которых зависит его существование. Кстати, последний фактор вполне может представлять собой начало того огромного количества сознательных и бессознательных защит, присущих личности взрослого человека.

В этот возрастной период ребенок способен очень чутко различать оттенки отношения к нему взрослого, но пока еще не может отличать одного человека от другого. Однако характерно, что безразличие взрослого уже в этом возрасте малыш воспринимает негативно.

В настоящее время считается признанным, *что ребенок уже в* ***первые*** *полгода жизни способен к ограниченной* имитации *действий своих родителей. Он двигает головой, открывает и* закрывает рот, даже высовывает язык в ответ на мимику родителей. Несмотря на то что движения младенца носят подражательный характер, совершает их он самостоятельно, без чьего-либо давления или просьбы, что, безусловно, можно считать началом проявления образа Я у ребенка. Более того, совершая какое-либо движение или действие, младенец наблюдает за реакцией взрослых, познавая таким образом, что в его поведении является дозволенным, а что воспринимается укоризненно. Так ребенок приобретает опыт влияния на окружающих: он изучает, как взрослые оценивают его действия, начинает понимать, чего от него ждут, и прилагает немалые усилия, чтобы разобраться в том, как ему следует вести себя со взрослыми.

После **6 месяцев** постижение своего «Я» развивается в русле общего *психосоциального развития младенца.* Если рассматривать одну из важных психосоциальных составляющих в системе человеческих отношений — привязанность к **значимым** близким — как способ проявления самосознания, то самосознание первоначально на эмоционально-чувственном уровне дает основание ребенку осознавать себя как: «Я — любимый», «Я — желанный», «Я — привязанный к моим близким». Таким образом, ребенок ощущает свое «Я» таким, каким воспринимают и определяют его взрослые, то есть Я-концепция младенца «помещена» внутрь родительской концепции и из нее рождается.

В соответствии с интерпретацией известного специалиста в области психологии развития Г. Крайга понятием *«привязанность»* обозначают отношения, характеризующиеся сильной взаимозависимостью, ярко выраженными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными связями.

Младенец старше 6 месяцев способен уже четко и своевременно выразить окружающим свою реакцию на какую-либо конкретную ситуацию. Теперь ребенок уже знает, чего он хочет, и в случае, если ситуация не нравится малышу или противоречит его ожиданиям, если он испытывает дискомфорт оттого, что чем-то неудовлетворен,— он «сердится» и незамедлительно ставит в известность своих родителей, требуя и ожидая изменения ситуации. Если же ребенок чем-то доволен, ему все нравится, ситуация приносит ему желанное и приятное, то младенец спешит оповестить окружающих об этом радостным оживлением.

Психосоциальное развитие — развитие природных возможностей человеческой психики в общественных условиях его жизни с помощью средств, созданных обществом; развитие сознания и самосознания в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой, обучение и воспитание, овладение

Таким образом, возникновение и формирование осознания своего «Я» у ребенка происходит в результате его активного взаимодействия с окружающими. В связи с этим взрослым следует иметь в виду, что им необходимо всячески способствовать развитию активного самовыражения ребенка, помогать ему проявлять свои желания, свою индивидуальность.

Я И НЕЗНАКОМЦЫ

С 3 месяцев и примерно до конца первого полугодия ребенок начинает различать знакомых и незнакомых людей. Близкого человека, которого ребенок хорошо знает, он приветствует радостной улыбкой или просто оживлением. Незнакомца же малыш может «принять» также с радостью, однако степень ее выраженности будет заметно меньше. Многое зависит от того, каково у ребенка общее эмоциональное восприятие мира и окружающих его людей, веселый ли он и оживленный в повседневной жизни или же его поведение характеризуют в большей степени спокойствие и безразличие к происходящему вокруг. Чем обусловлен тот или иной «взгляд» малыша на мир, мы уже говорили чуть раньше, где речь шла об атмосфере дома и взаимоотношениях в семье.

Во втором полугодии жизни у ребенка появляется стойкое расположение к родным людям и параллельно развивается отрицательное отношение к незнакомцам.

К 7—8 месяцам ребенок может, проанализировав различные реакции на него со стороны взрослых, сделать выводы о том, кто из окружающих с ним связан и как этот человек к нему относится. Появляющиеся же в поле восприятия ребенка «незнакомцы» уже без труда отличаются от близких людей и родителей и принимаются ребенком с большой настороженностью.

Можно предположить, что подобное отношение к незнакомым людям является не просто «реакцией избегания», а своего рода «экспериментом» ребенка, который дает ему возможность узнать об истинном отношении «чужих взрослых» к нему. При этом малыш наблюдает за эмоциональной реакцией близких на «чужого» человека. Более «авторитетным» для ребенка является мнение матери, и если мама улыбается незнакомцу и голос ее звучит мягко, ласково, спокойно, то и малыш уже смелее обращает свой взор в его сторону, постепенно привыкая к этому человеку и «принимая» его.

ОТРАЖЕНИЕ «Я-ФАКТОРА» В РЕЧИ

У психологов есть основание считать, что проявление особенностей образа Я в речи ребенка начинается с момента появления его лепета в виде псевдословесного потока. Этот способ эмоционально-мотивационного общения младенца со взрослыми проявляет себя примерно к **11 месяцам жизни** малыша.

Во второй половине первого года жизни у ребенка начинает формироваться собственно речевая деятельность. В ней ребенок пытается выразить свое отношение к окружающим его людям, явно демонстрируя избирательность восприятия обращенной к нему речи взрослых. Это отражается и в том, какие первые слова произносит ребенок.

Однако суть «Я» ребенка обозначается значительно раньше, еще **в первый месяц его жизни.** Проявления этого можно увидеть в определенной интонационной структуре крика ребенка, который по своему акустическому составу имеет сходную интонацию с недовольством взрослого человека.

| Исследования

В исследовании Р. В. Тонковой-Ямпольской (1968) с помощью акустического анализа выявлено различие звуков недовольства и спокойного гуления (повествовательная интонация). С третьего месяца у ребенка появляются звуки радости и смеха, с шестого — интонация радости дифференцируется: возникает радость с восклицанием и более спокойные веселые звуки. С семи месяцев выделяется интонация, сходная по своей структуре с эмоциональной просьбой, и выразительное спокойное гуление, похожее на интонацию утверждения у взрослого. С десяти месяцев выявляется настойчивая интонация, близкая к убеждению и требовательному повелению у взрослого. И наконец на втором году **жизни** добавляется интонация вопроса.

Таким образом, речевое развитие ребенка в первом полугодии жизни проявляется в первую очередь в интонационном структурировании его речи (Рыбалко Е. Ф., 1990, с. 142).

Еще в младенческом возрасте у ребенка постепенно происходит формирование способов общения, начинают складываться первичные формы коммуникативной активности, имеющие определенную структуру.

Во втором полугодии жизни активность самопроявления ребенка в общении с окружающими значительно возрастает. Усиливается жестикуляция малыша в адрес окружающих, дифференцируются и усложняются голосовые и эмоциональные реакции. Так, в возрасте **7-12 месяцев** младенец начинает заявлять о себе как о субъекте общения.

Научившись говорить, ребенок произносит свое имя для того, чтобы сообщить окружающим о своих потребностях, желаниях или чувствах. Осознавание себя проявляется в самохарактеристиках (уменьшительные или упрощенные варианты слов, определяющие позитивность или негативность отношения к себе). Кроме того, интересно, что словесное оценивание себя и других ребенок осуществляет в соответствии с конкретной ситуацией и ожиданиями данного партнера по общению.

ОТНОШЕНИЕ МЛАДЕНЦА К СЕБЕ

В работах, выполненных под руководством М. И. Лисиной (1980), экспериментально было установлено, что **на первом году жизни** у ребенка развивается весьма своеобразное отношение к себе. В основном оно складывается в результате общения со взрослыми, адекватно и непосредственно отражая те чувства любви, заботы, безусловного принятия личности ребенка, которые исходят от окружающих. Вследствие этого у ребенка формируются такие важные составляющие его образа-Я, как эмоционально-позитивное самоощущение и переживание своей значимости для окружающих людей.

Таким образом, все эти факторы влияют на развитие у младенца общей самооценки. Однако на первом году жизни роль собственного опыта ребенка (его взаимодействие с предметами, общение со взрослыми) в развитии образа Я еще весьма незначительна.

Интересно, что **с момента рождения и два месяца спустя** младенцы не могут выделить себя из окружающего мира. Однако со временем они начинают понимать, что они — отдельные и единственные в своем роде существа. Осознанию этого открытия посвящена значительная часть младенчества (Крайг Г., 2000).

Становление содержательной сути Я-образа происходит так, что хотя младенец и переживает результат своих действий (он его радует или огорчает), но это переживание не носит характера «успеха» или «неуспеха» в

психологическом значении этих терминов. Тем не менее у ребенка формируется отношение к себе, возможно, в виде *стабильной составляющей* его

Я-концепции. Значимость этого момента подчеркивалась в классических теоретических работах, связанных с Я-концепцией человека.

Психологические теории

Э. Эриксон, пожалуй в большей мере, чем другие психоаналитики, исследовавший психологическую феноменологию развития человека, выделяет восемь стадий жизненного цикла человека. Первая стадия проходит в период от рождения до 1,5 лет (Элкинд Д., 1996).

Доверие и недоверие. Первая стадия развития человека соответствует оральной стадии классического психоанализа и обычно охватывает первый год его жизни. В этот период развивается способность маленького человека к социальному взаимодействию, движущей силой которого является его доверие к окружающему миру, родителям, близким людям.

Степень доверия ребенка в значительной мере зависит от проявляемой к нему заботы. Младенец, желания и потребности которого сразу удовлетворяются, который никогда долго не испытывает дискомфорт, которого баюкают и ласкают, с которым играют и разговаривают, чувствует, что мир — место довольно уютное, а люди — существа отзывчивые и добрые. Если же ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы со стороны окружающих, то в нем вырабатывается недоверие — боязливость и подозрительность по отношению к миру вообще и к людям в частности (Элкинд Д., 1996) (это первоначально затаенное недоверие, а порой и страх малыш понесет дальше по жизни, заставляя впоследствии взрослых задумываться о причинах возникновения тех или иных отрицательных черт в характере ребенка, его привычках и желаниях.).

(Необходимо подчеркнуть, однако, что вопрос о том, что станет доминантой в формировании образа Я ребенка (доверие или недоверие), не решается однозначно в первый год его жизни. Этот барьер в своем становлении ребенку предстоит преодолевать заново на каждой последующей стадии развития. В этом состоит и надежда, и одновременно затаенная угроза.)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

С точки зрения известного отечественного исследователя психологии половых различий И. С. Кона, самая первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное «Я»,— это половая принадлежность (Кон И. С, 1981).

Однако на протяжении всего младенчества и раннего детства главным фактором формирования Я-концепции ребенка остается его общение со взрослым человеком, в том числе и в отношении осознания своей половой принадлежности. Внешние признаки пола новорожденного обозначают для взрослых «программу» его восприятия и их отношения к ребенку (в духе какой половой роли, мужской или женской, он должен воспитываться). С полом у людей (в большей или меньшей мере в зависимости от культураль-ных особенностей) связываются традиционные ассоциации, которые ребенок в течение жизни постепенно усваивает. В последующем эмоционально-когнитивное осознание себя как человека определенного пола уже обусловлено нормами и обычаями соответствующего общества и культуры.

Наблюдения

Распознавать пол человека дети обучаются рано. Так, разная «реактивность» на мужчин и женщин наблюдается уже у **7-8-месячных младенцев** (Колисов Д. В., Сельверова Н. Б., 1978).

Как указывает И. С. Кон, первичная половая идентичность, т. е. знание своей половой принадлежности, складывается уже обычно к 1,5 годам. Осознание своего пола является наиболее устойчивым, стержневым элементом самосознания ребенка (Кон **И.** С, **1981,** с. **49).**

К 2 годам ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту

принадлежность. Определяя себя как мальчика или девочку, малыш не связы-

вает это со своими биологическими признаками. В дальнейшем у ребенка состоится истинная половая идентификация как результат сложного биосоциального процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания.

РЕЗЮМЕ

Формирование Я-концепции у ребенка на самом раннем этапе его развития происходит под влиянием общения со взрослыми.

В соответствии с содержанием введенного А. В. Запорожцем понятия ♦функциональное развитие» (в сравнении с возрастным развитием), можно считать, что Я-концепция в младенческий период (так же как и в последующие) проходит стадию «функционального развития», что предусматривает изменение отдельных составляющих и функций Я-образа ребенка.

С момента рождения и два месяца спустя младенцы не могут выделить себя из окружающего мира. Однако со временем они начинают понимать, что они — отдельные и единственные в своем роде существа. Осознанию этого открытия посвящена значительная часть младенчества.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У МЛАДЕНЦЕВ

— Первые два месяца жизни у ребенка нет грани между собой и миром.
— Осознание своего тела приходит в 3-8 месяцев.
— Воздействие на окружение начинается с 3 месяцев.
— Выражение отношения к другим людям наступает у ребенка с 7-8 месяцев.
— Умение откладывать осуществление своих «планов» на короткое время появляется с 8 месяцев.
— Подражание окружающим людям и изучение норм их поведения начинается с 6 месяцев.
— Опережающая модель в самопроявлении — понимание того, что от него ждут, наступает в 12-18 месяцев.
— Внешний Я-образ (узнает себя в зеркале, на фотографии) формируется с 8 месяцев.
— Узнает о принадлежности к конкретному полу с 18 месяцев.
— Узнает о своих физических особенностях и других характеристиках с 18 месяцев.
— Негативная реакция на несоответствие суждений о нем и вербальный образ своего Я появляются с 18 месяцев.
— Проявление своего отношения к чему-либо в «сознательных эмоциях» — гордости, вины, стыда, смущения — появляется после 1 года.
— Интернализация общественных норм, ориентация на социальные нормы в своем поведении появляется у ребенка около 2 лет.
— Понимание освоения половых ролей возникает после 20 месяцев.
— Распространение понятия Я на то, что мне принадлежит,— «собственничество» — возникает у ребенка около 2 лет.
— Элементы саморегуляции — самоинструктирование, самопоощрение, самопорицание — появляются в возрасте около 2 лет.



ГЛАВА 5

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Значение термина *«поведение»* можно рассматривать как в общем смысле, так и в более узком, конкретном. В расширенном значении этого слова под поведением понимают индивидуальные формы движения любых объектов в контексте некоторых условий. Так, например, физики говорят о поведении электрона в магнитном поле. В узком смысле поведение — это «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, включающее их двигательную активность и ориентацию по отношению к этой среде» (БЭС, с. 160).

Двойственная природа человека (А. Н. Леонтьев) проявляется в том, что его поведение одновременно осуществляется в двух средах — **физической** и **социальной.** Следует подчеркнуть, что социальной средой является не просто совокупность людей как физических тел, а характеризующая культуру данной социальной группы система эмоциональных (непосредственных) и рациональных (опосредованных) отношений между людьми. В связи с этим поведение людей приобретает две основные формы — **форму деятельности** и **форму общения.** И в том и другом случае человек как активный инициатор своего поведения выступает в качестве субъекта, в первом случае — субъекта деятельности, во втором — субъекта общения. Таким образом, при анализе развития человека как активного деятеля основной категорией является категория субъекта.

Активность человека как субъекта определяется активностью самой психики, поскольку психика «активна, а не реактивна по своей природе и сущности» (Суходольский Г. В., с. 70). «Активность, понимаемая как порождение материальной или духовной энергии, есть исходная характеристика субъекта, главный признак, отличающий его от объекта» (Каган М. С., с. 90). Второй «характеристической особенностью субъекта действия» является «осознанность действий» (там же).

Поведение человека — имеющее природные предпосылки, но по своему содержанию социально обусловленное, опосредствованное языком взаимодействие с окружающей средой, реализуемое в форме деятельности и общения.

Развитие координированного, целенаправленного и осмысленного поведения человека идет путем освоения и согласования субъектом трех пространств, в которых осуществляется его жизнедеятельность: **пространства его собственного тела, физического пространства** и «пространства»

межличностных отношений, или **социального пространства.**

РАЗВИТИЕ ТЕЛЕСНОГО ПРОСТРАНСТВА И ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Развитие телесного пространства начинается с освоения ребенком собственного тела. Это происходит путем исследования возможностей своего тела и его спонтанной физической активности.

РАЗВИТИЕ СХЕМЫ ТЕЛА

Схема тела — это психическая структура, в которой отражена конструкция собственного тела человека. Только благодаря ее наличию возможна успешная координация движений различных частей тела человека.

Наличие схемы тела необходимо для эффективного взаимодействия ребенка с физическим миром. Формирование схемы тела начинается, по-видимому, с момента его первого контакта с предметным миром и в дальнейшем обусловливается его предметными действиями и деятельностью.

Исследования

Поданным М. Л. Симмел, которая тщательно исследовала возрастные изменения в появлении феномена «фантомной конечности», формирование схемы тела завершается только к 9-10 годам (Симмел М. Л., с. 370).

Посмотрим, как развивается поведение ребенка в плане освоения физического пространства с момента рождения до 2 лет.

Новорожденный ребенок

Новорожденный ребенок большую часть времени спит. Однако уже в первые дни общее время бодрствования, состоящее из коротких интервалов между сном, достигает нескольких часов в сутки (Авдеева Н. Н. и др., 1996). Во время бодрствования ребенок проявляет три формы активности: спокойное бодрствование, активное бодрствование и крик, который взрослыми оценивается как плач.

Во время **спокойного** бодрствования ребенок лежит с открытыми глазами. При этом двигательная активность, в том числе и мимическая (гримасы), практически отсутствует. При попадании в поле его зрения движущегося предмета он может провожать его взглядом.

В периоды **активного** бодрствования глаза ребенка также открыты, дыхание, как правило, неровное. Он совершает быстрые, хаотичные, разнообразные движения, в которых принимают участие все части его тела.

Во время **крика** ребенок издает голосом громкие, нечленораздельные, порой надрывные звуки. При этом он весь приходит в движение - « барахтается ».

Хватательный рефлекс: ребенок крепко сжимает вложенный в его руку палец



Рефлекторная ходьба (шаговый рефлекс)

Рефлексы новорожденного — рефлексы, которыми обладает новорожденный ребенок и большинство из которых исчезает к концу 2-4-го месяца его жизни. Помимо описанного рефлекса «поиска груди» и сосательного рефлекса, смысл которого понятен, имеются следующие.

В поведении новорожденного проявляются разнообразные, жизненно необходимые *рефлексы.* Один из них — рефлекс «поиска груди»: если ребенка погладить по щеке около уголка рта, он повернет голову в сторону поглаживающей руки. Если ребенок очень голоден, то в ответ на такое раздражение он повернет голову в обе стороны несколько раз, при этом он открывает рот и вытягивает губы.

Рефлекс шагания — если ребенка держать вертикально так, чтобы его ступни касались твердой поверхности, и передвигать его над ней, то он производит движения, похожие на шагание.

Рефлекс Моро — если голове ребенка придать некоторое ускорение, например, слегка ударить по подушке под его головой, он быстро разводит руки в стороны и растопыривает пальцы. Создается впечатление, что в этой ситуации, напоминающей внезапное падение, ребенок проявляет готовность за что-то ухватиться.

Шейно-тонический рефлекс — если голову лежащего на спине ребенка повернуть в сторону, он принимает позу, похожую на позу фехтовальщика.

Хватательный рефлекс — ребенок так крепко хватается за любой предмет, коснувшийся ладони его руки, что он может, ухватившись за что-либо, держаться на весу целую минуту.
Помимо этих имеется множество других рефлексов, которые управляют поведением новорожденного.

Младенчество

К 4 месяцам некоторые рефлексы (например, рефлекс шагания) угасают, и в поведении ребенка начинает появляться некоторая осмысленность и «произвольность». Дети в этом возрасте уже способны поднимать голову, лежа на животе, а если их поддерживать в сидячем положении, они удерживают ее вертикально и внимательно наблюдают за происходящим вокруг. В этом же возрасте дети уже способны переворачиваться с живота на спину и обратно.

В этом возрасте рука ребенка постепенно начинает выполнять роль манипуляторного органа. Он может обхватывать одну руку другой или схватить рукой свою ногу и разглядывать ее или обследовать ее ртом. Такое

Ребенок отодвигает предмет, скрывающий игрушку.



взаимодействие со своим собственным телом дает ребенку важную информацию для построения схемы тела. Приблизительно к **6 месяцам** ребенок уже достает предмет, трогает его, берет в руку, машет им, стучит (Авдеева Н. Н. ссоавт., 1996). Таким образом, развитие схемы тела происходит в предметном действии, в процессе взаимодействия с физическим миром.

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ФИЗИЧЕСКОЙ СРЕДОЙ

Манипуляторный характер действий

Манилуляторный характер действий (от *лат.* manipulus — горсть, пригоршня; manus — рука) — осуществление разнообразных движений руками с предметом, его ощупывание, вращение, перекладывание, встряхивание, бросание и т. д.

Зрительно-моторная координация — осуществление координированных движений, осуществляемых под контролем зрения.

В возрасте **7—10 месяцев** ребенок не только овладевает достаточно тонкой моторикой, но и обретает способность самостоятельно перемещаться в пространстве. Его действия носят уже манипуляторный характер.

Зрительно-моторная координация достигает высокого уровня развития: ребенок уже может открывать и закрывать крышку коробки, вкладывать шарик в полый кубик, доставать один интересный предмет с помощью другого. Ребенок в этом возрасте уже может, придерживаясь за что-то, самостоятельно вставать на ноги и даже ходить, опираясь на что-то. В пространстве большинство детей перемещается на четвереньках. При этом они проявляют высочайшую исследовательскую активность — руками и ртом обследуется любой попавшийся на пути предмет. В то же время игры ребенка с предметами в этом возрасте имеют еще чисто манипуляторный характер: предметы перекладываются из руки в руку, их бросают, ими стучат и т. д.

Функциональный характер действий

Функциональный характер действий — воспроизведение в структуре действий функциональных свойств предмета, например, характерных для него движений или движений, связанных с его использованием.

После 10 месяцев игры с предметами приобретают дифференцированный, *функциональный характер:* куклу укачивают, расческой «расчесыва-

Предметная деятельность — это целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, а основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного сообщества.

Моторика — движения, осуществляемые скелетно-мышечной системой.

ются», машину катают. Таким образом, многие действия ребенка после 10 месяцев становятся преднамеренными.

Наблюдения

Ребенок может 84 раза подряд поднять крышку кофейника для того, чтобы вызвать звук щелчка при ее захлопывании под действием пружины (Люблинская А. А., с. 335).

Вехи **в оазвитии** человека

Основной новой характеристикой деятельности второго года жизни ребенка является его направленность на достижение результата, интерес к функциональному назначению объектов, т. е. переход **от манипуляторной к собственно предметной деятельности.**

В возрасте **12 месяцев** тонкая *моторика* становится еще более совершенной — у ребенка появляется способность подбирать мелкие предметы и рассматривать их, зажимая между двумя пальцами, большим и указательным. В этом же возрасте некоторые дети начинают самостоятельно ходить, что значительно расширяет их жизненное пространство. Они могут включать электроприборы, открывать дверцы и окна, забираться в шкафы, засовывать мелкие предметы в щели и розетки. Это может в некоторых случаях, безусловно, оказаться опасным, однако следует учитывать, что чрезмерное ограничение активности и любознательности ребенка может привести к торможению развития его самостоятельности во взаимодействии с окружающим миром. Многие дети в этом возрасте при соответствующих побуждениях со стороны взрослых начинают пользоваться ложкой во время еды и пить из чашки, держа ее двумя руками.

В 1,5 года поведение детей становится более сложным. Они могут: выстроить башню из двух—четырех кубиков, более умело есть самостоятельно, более уверенно ходить и даже пытаться бегать, частично самостоятельно раздеваться. Однако наиболее важным является то, что они воспроизводят довольно сложные действия, подражая взрослым, например «читают» книгу, «укладывают спать» партнера.

В возрасте 2 **лет** психомоторика детей развита уже настолько, что легче сказать, чего они не умеют делать в домашнем мире, чем перечислить то, что они уже умеют. И все же важными приобретениями к этому возрасту являются следующие умения: бегать, подпрыгивать на обеих ногах, отбивать мяч ногой, бросать мяч двумя руками партнеру, взбираться по лестнице, переливать воду из сосуда в сосуд, строить башню из 6-8 кубиков, рисовать каракули, самостоятельно раздеваться.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Описанные выше формы поведения ребенка в физической среде были бы просто невозможны, если бы дети не были с самого начала погружены в мир, созданный взрослыми людьми, и их развитие протекало бы без участия взрослых.

Справедливость этого суждения подтверждается случаями развития детей, «воспитывавшихся» животными или в условиях ограниченных кон-

тактов со взрослыми (Лангмейер Й., Матейчек3.; Прихожан А. М., Толстых Н. Н.).

Достоверно доказано, что ребенок может вскармливаться и воспитываться животными. Описано множество случаев такого воспитания. Наиболее тщательно задокументированным из них является случай с двумя девочками, которых в 1920 году обнаружили в стае волков близ индийской деревни Годамури. После того как их поймали, выяснилось, что младшая из них, которую назвали Амалой, была в возрасте приблизительно 1,5 лет, а старшая (Камала) — приблизительно 8 лет.

После помещения их в сиротский приют в Миндрапуре за ними был организован уход и тщательное наблюдение. Поскольку Амала была младше, она быстро прогрессировала в своем психическом развитии, однако она, к сожалению, через год умерла, поэтому все данные о дальнейшем развитии основаны на наблюдении за Камалой в течение последующих 9 лет. Она тоже умерла от уремии в возрасте 17 лет.

В начале помещения этих девочек в приют их поведение характеризовалось следующим.

Человеческой речью они не владели. Более того, людей они боялись. Камала искусала одного из детей, неосторожно приблизившегося к ней. Перемещались они на четвереньках так ловко, что их трудно было поймать. Днем они спали, свернувшись в уголке и тесно прижавшись друг к другу. Ночью они проявляли максимальную активность и, как волки, регулярно по три раза за ночь выли. Подобно волкам, Камала ворчала и скалила зубы, когда к ней кто-то приближался. Других звуков они не издавали. Ели они, стоя на четвереньках, прямо ртом из миски. Рот был также единственным хватательным органом. Руками они пользовались исключительно для своего передвижения. У обеих была очень чистая и здоровая кожа, на коленях огромные мозоли. Обнаружено было, что запах сырого мяса они чувствовали на расстоянии 70 метров.

Психическое развитие Камалы было крайне медленным. Свое первое слово она произнесла только спустя 2 года. Еще через два года ее словарь содержал 6 слов. К 17 годам она научилась произносить только короткие фразы. Стоять она научилась через 3 года после помещения в приют и еще через 3 года она сделала свои первые самостоятельные шаги. К концу своей жизни ее эмоциональные реакции стали более дифференцированными и она могла уже приемлемым образом участвовать в жизни детского коллектива. Вместе с тем ее поведение часто оставалось неадекватным возникающим социальным ситуациям (Й. Лангмейер, 3. Матейчек).

Описаны случаи воспитания детей пантерой, бабуинами и даже кенгуру. Во всех случаях наблюдения за поведением детей, воспитывавшихся животными, отмечалось следующее:

1. В своем поведении они воспроизводили видовое поведение (повадки) животных, которые их воспитывали.
2. Все они запаздывали в умственном развитии, характерном для развития детей в обычных условиях.
3. Их дальнейшее перевоспитание было крайне затруднено.

Общепризнано представление о том, что сознание человека является результатом его участия в жизни организованных социальных групп с момента рождения. По мнению А. В. Брушлинского, такое участие может оказаться продуктивным только в том случае, если ребенок обладает *«изначальной социальностью»* в качестве необходимой его предпосылки.

Благодаря этому качеству ребенок, минуя животную стадию развития, сразу же включается в культуру социальной среды, участвуя вместе с другими в ее развитии. При этом вместе с развитием активности ребенка как субъекта происходит одновременное овладение навыками общения в социуме.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НОВОРОЖДЕННОГО РЕБЕНКА

Изначальная социальность ребенка не только способствует его психическому развитию, но и требует постоянных, устойчивых, заинтересованных его контактов со взрослыми. Напомним, что новорожденный обладает всем необходимым для участия в социальном взаимодействии. Совершенствование техники научных исследований развития социального поведения младенцев (применение в наблюдении рапидной съемки) позволило обнаружить, что уже в первые недели жизни дети способны к организованным избирательным реакциям на воздействия со стороны взрослых и достаточно сложному взаимодействию с ними.

В. Кондон обнаружил, что новорожденный способен двигаться синхронно ритму речи взрослого. Скоростная киносъемка позволила увидеть, что движения матери и младенца представляют собой гармонично сочетающиеся взаимные приближения и отступления — как бы своеобразный вальс. Эти факты получили название явления **синхронизации сложных действий матери и младенца** (Авдеева Н. Н. и др.; Г. Крайг).

Готовность новорожденного к социальному взаимодействию проявляется, в частности, в том, что он, по данным Д. Б. Годовиковой, при воздействии различными звуками проявляет максимальную реактивность в форме ориентировочной, поисковой реакции в ответ именно на интонированную фразу (Рыбалко Е. Ф.).

Уже к трем неделям жизни при условии постоянного и тесного контакта с матерью новорожденный способен фиксировать свой взгляд на глазах матери. Однако самым поразительным оказалось то, что уже трехмесячный или чуть старше ребенок способен участвовать в играх взрослого с ним. Повторяя движения взрослого взглядом, ребенок то отводит глаза в сторону, то смотрит на лицо играющей с ним матери, тем самым помогая ей определить темп и ритм движений во время игры, например при игре в «козу» или «ладушки».

Вехи в развитии

Первым отчетливым проявлением социальной активности младенца является то, что он начинает улыбаться в ответ на голос матери или на ее появление в его поле зрения. В атмосфере любви и непрестанных разговоров с ребенком первая *«социальная» улыбка* появляется у малыша уже **к концу первого месяца** его жизни, что знаменует собой окончание периода новорожденное™. До этого момента дети также могут улыбаться и проявлять иные мимические реакции, например при купании или после еды. Однако поскольку эти действия младенца еще не направлены на кого-либо, они получили название *«спонтанной» или «гастрической»* улыбки.

«Спонтанная» («гастрическая») улыбка — улыбка новорожденного, появляющаяся или спонтанно, или при удовлетворении каких-либо его потребностей, или в комфортных условиях, например при купании его в теплой воде.

Социальная улыбка — знаменующая собой конец периода новорожденное™ улыбка, возникающая у младенца в ответ на голос матери или на ее появление в его поле зрения.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ПОСЛЕ ПЕРИОДА НОВОРОЖДЕННОСТИ

До 6 месяцев общение ребенка со взрослыми носит преимущественно эмоциональный характер. В качестве средств общения в это время выступают эмоциональные реакции.

После 6—8 месяцев у ребенка формируется новый тип общения со взрослыми — ситуативно-деловой, при котором в качестве средства общения наряду с эмоциональными реакциями становится действие с предметом.

Эмоциональное общение — общение посредством так называемых выразительных движений, т. е. движений, соответствующих определенному эмоциональному состоянию: поз, мимики, интонаций голоса, прикосновений, поглаживаний, прижимания к груди, отталкивания и т. д.

Ситуативно-деловое общение — здесь: общение ребенка со взрослым в процессе совместных действий с предметами, целью которого является само по себе совместное действие.

Предметное общение

Общение ребенка со взрослыми не только способствует формированию у него так называемого *базового доверия* к миру, но также, что крайне немаловажно, очень рано открывает ребенку пространство предметов — вещей, в которых воплощен общественно-исторический опыт взаимодействия с физическим миром. С помощью языка, а также других средств общения взрослый вводит ребенка в мир, который имеет строгую организацию, в котором каждая вещь и каждый предмет занимают определенное место и выполняют определенные функции. Продуктивность взаимодействия ребенка с предметами, в частности с игрушками, обязательно связана с его общением со взрослыми. Известно, что малыш испытывает наибольший интерес к тем вещам и игрушкам, которые побывали в руках у взрослого или которыми он играл со взрослым.

Еще не владея речью, ребенок вступает в активное общение со взрослым, используя при этом жесты, мимику, вокализации. Таким образом он всем своим поведением дает понять, что требует сотрудничества.

С помощью жестов и голоса он обращается к взрослому для того, чтобы заполучить какой-нибудь предмет, или дает понять, что хочет приблизиться к чему-то, рассмотреть, открыть, достать, потрогать. Так игрушки становятся активно используемыми средствами общения. Взрослый превращается в партнера по совместной деятельности, причем партнера, который не только показывает ребенку, как надо играть и что делать, но кроме этого еще и оценивает, насколько успешной была попытка малыша совершить то или иное действие. Именно поэтому в подобном общении взрослого с ребен-

Предметное общение — общение ребенка со взрослым, основным средством которого является предмет. В процессе такого общения ребенок начинает усваивать общественно обусловленное значение предмета.

Базовое (или базальное) доверие — положительное эмоциональное отношение к окружающему, прежде всего социальному, миру, формирующееся у ребенка в раннем детстве при наличии психологической атмосферы любви, тепла и поддержки со стороны взрослых.

ком все более важной становится роль одобрения и порицания действий, совершаемых малышом.

Предметное взаимодействие со взрослым может превращаться в игру, инициатором которой является ребенок. Он может, например, протягивая волчок, этим жестом просить его завести. Или же может бросать игрушку на пол и ждать, чтобы ему ее подняли. К этому времени ребенок уже понимает значение отдельных слов, может отличать ласковые интонации от упреков, хотя развитие речи у него находится на стадии лепета.

Речевое общение

В возрасте **до одного года** понимание ребенком речи взрослого носит еще сугубо ситуативный характер. Ребенок скорее реагирует на интонацию и выражение лица близкого человека, чем на собственно значение сказанного им слова. Значения слов представлены ему единичными объектами в знакомых ситуациях.

На втором году жизни начинает стремительно развиваться *процесс обобщения.* К концу второго года ребенок имеет активный словарный запас — уже в два-три десятка слов. Он может уже связывать их в предложения, состоящие из двух-трех слов. Несмотря на то что слова произносятся неправильно, ребенок может уже с их помощью выразить свое желание, приглашение, вопрос. Где-то именно в этом возрасте адресованные взрослому неоформленные возгласы с просьбой назвать предмет заменяются первыми вопросами типа «Что это?».

Процесс обобщения — мыслительная деятельность, содержанием которой является отражение общих и характерных признаков и качеств данного класса объектов и явлений окружающей действительности. Процесс обобщения лежит в основе формирования понятий.

ПОДРАЖАНИЕ - ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Подражание — *здесь:* воспроизведение ребенком в своих действиях поведения взрослого в различных ситуациях.

Механизмы развития

Основным механизмом развития ребенка как субъекта деятельности и общения является *подражание* взрослым, которое приобретает в разные периоды жизни самые различные формы.

Подражание является классической проблемой для психологии развития. Ей уделяли внимание такие выдающиеся исследователи, как Г. Тард, Э. Торндайк, Д. Уотсон, Р. Вудвортс, И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский. В теории социального научения подражание, или имитация, выполняет познавательную и коммуникативную функцию. Л. С. Выготский считал, что подражание является источником всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности.

У младенца **до шести месяцев** подражательные действия являются исключением, поэтому основная форма подражания ребенка в этот период представляет собой эмоциональное заражение. Оно способствует формированию между ребенком и взрослым пространства непосредственно-эмоционального общения. Благодаря *механизму эмоционального заражения* ребенок воспроизводит предречевые вокализации, которые создают модель интонационной, ритмической и фонематической стороны взрослой речи.

Механизм эмоционального заражения **—** появление эмоциональной реакции или эмоционального состояния у ребенка, соответствующих таковым у взрослого в процессе общения с ним.


«Я тоже читаю газету!»

После 6 месяцев подражание становится подлинным источником развития, поскольку именно подражание является основой для овладения ребенком новыми средствами коммуникации и способами предметных манипуляций.

В этот период подражание ребенка взрослым приобретает новую форму— форму «копирования» (Шаповаленко И. В.), причем **до 1 года** копируются действия с конкретным предметом, **после 1 года** происходит перенос действий на сходные предметы — «курение», говорение по «телефону», а ближе **к 2 годам** ребенок уже может воспроизводить цепочки предметных действий, например «укладывать спать» другого человека.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ

Человек как субъект деятельности и общения развивается на основе унаследованных и врожденных свойств. Следовательно, предпосылки субъекта следует искать также в тех исходных индивидуально-типических свойствах человека, к которым Б. Г. Ананьев относит конституцию, нейро-динамику и функциональную асимметрию полушарий головного мозга. У человека специфика этих и ряда других предпосылок «состоит в том. что у ребенка сразу после рождения эти формы имеют незавершенный характер и их дальнейшее развитие происходит в социальной среде» (Рыбалко Е. Ф., с. 42).

Здесь следует отметить, что в своем поведении дети уже с первых дней жизни отличаются друг от друга. Это может проявляться не только **в характере реакций** на раздражители, на неудобство, на голод, но и в тех **предпочтениях,** которые могут обнаруживаться уже у новорожденного, например в том, каким способом его можно быстрее успокоить. Именно в этом возрасте оказывается крайне важным знание и понимание родителями индивидуальных особенностей своего ребенка, его привычек, потребностей и желаний. В первую очередь, конечно, это касается матери.

Наблюдения

Американские исследователи заметили, что если родители реагируют на запросы ребенка неадекватно, пытаются успокоить его способом, вступающим в противоречие с его собственными желаниями, «это может привести к формированию у них и у малыша нежелательных стереотипов поведения, которые впоследствии будет трудно изменить» (Крайг Г., с. 210). Отмечается, например, что если на крик ребенка, который может быть вызван различными причинами


Дети индейцев хопи большую часть времени проводят в этом положении.

дискомфорта, всегда следует одна и та же реакция родителей — накормить, то у маленького ребенка может сформироваться и закрепиться стереотип, который можно выразить формулой «Еда — спасение от всех бед» (Раншбург Й., Поппер П.).

Несмотря на индивидуальные различия, развитие человека как активного деятеля при благоприятных социальных условиях подчинено настолько определенным закономерностям, что они позволяют даже судить о нормальности или аномальности индивидуального развития (Т. Бауэр).

В частности, Деннис наблюдал за развитием ходьбы у детей — индейцев племени хопи, живущих в условиях национальных и европейских традиций. Оказалось, что независимо от национального или европейского стиля воспитания дети хопи и в том и другом случае начинают ходить в 15 месяцев. Специфика обращения индейцев хопи со своими детьми в их раннем возрасте заключалась в следующем. В возрасте до 1,5 лет дети были постоянно туго спеленутыми. При выполнении взрослым какой-нибудь работы спеленутого ребенка привязывали к обрезку доски, который ставили вертикально в защищенном месте так, чтобы ребенок мог видеть взрослого. На верхнем конце доски устраивался небольшой навес, защищавший ребенка от дождя и солнца. После достижения ребенком 1,5 лет его распеленывали и начинали учить ходить.

В своем предисловии к книге Т. Бауэра (1985 г.) А. В. Запорожец и Б. М. Величковский пишут: «В последние годы в мировой, в том числе и английской, психологии (Дж. Брунер, К. Триварзен, Р. Харре) было получено множество эмпирических данных, подтверждающих вывод о том, что общение с окружающими и выполнение совместных с ними действий составляют необходимое условие развития младенца».

СИНДРОМ «ГОСПИТАЛИЗМА»

Госпитализм (от *франц.* hospital — больница) — синдром патологии детского психического и личностного развития, возникающий в результате отделения его от матери, а также ранней его *институализации.*

Исследования

Сошлемся лишь на данные Рене Спитца (1945), впервые подробно описавшего синдром *«госпитализма»* у детей, воспитывавшихся в приютах для младенцев. По наблюдению ученого, дети, лишенные постоянных эмоциональных контактов с кем-то из взрослых и личностного участия в их развитии, имели ряд отличительных черт. В частности, эти малыши долго не могли научиться самостоятельно сидеть и стоять, ничем не интересовались, не умели радоваться и огорчаться, были апатичны, их активность сводилась к тому, что они совершали однообразные движения рукой, ногой или корпусом, сосали палец вплоть до образования кровавых ран.

Признаками *госпитализма* является также потеря в весе, вялость, апатичность, повышенная сонливость, мышечный гипотонус, уход от контактов с окружающими (отсутствие зрительного слежения, поворотов «на голос», «гуления» в ответ на ласку взрослого), слабый плач и т. д.

«Современный госпитализм», или институализация, характеризуется отсутствием ярких, разнообразных эмоций, любознательности, инициативы, недостаточным умением играть с предметами, длительной задержкой в развитии речи (Авдеева Н. Н. с соавт., 1996).

Синдром госпитализма развивается, как правило, у детей, содержащихся в домах ребенка, детских домах, в изоляции от материнской заботы и ласки. И несмотря на накопившийся опыт обращения с подобными детьми, специалистам в этих вопросах полностью не удается преодолеть явление госпитализма.

РЕЗЮМЕ

Таким образом, основная линия развития поведения ребенка в раннем возрасте представляет собой последовательное движение от менее дифференцированных движений, характерных для первой половины первого года жизни, когда реализуется стремление к формированию эмоционального контакта со взрослым, через интенсивное освоение своего собственного тела к достаточно высоко дифференцированной предметной деятельности, становлению речи и интенсификации общения со взрослым на втором году жизни.



ГЛАВА 6

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В РАННИЕ ПЕРИОДЫ ОНТОГЕНЕЗА ЧЕЛОВЕКА

шоциал изация — это особый процесс включения ребенка в общество, процесс и результат усвоения, активного воспроизводства индивидом социального опыта. Он может происходить как стихийно, так и целенаправленно (воспитание).

Понятие социализации было введено в 40-е годы в работах Дж. Долларда и П. Миллера. В разных научных школах понятие социализации получило различную интерпретацию. В необихевиоризме оно трактуется как социальное научение, в школе символического интеракционизма — как результат социального взаимодействия, в гуманистической психологии — как результат самоактуализации Я-концепции и т. д.

Для успешной адаптации ребенку необходимо не только освоить навыки социальной коммуникации, язык социального общения в его вербальных и невербальных формах, но и определить различия между миром вещей и людей, выяснить закономерности взаимодействия как с предметным миром, так и с миром социальным. Для этого требуется определенный когнитивный базис. С другой стороны, в процессе общения с окружающими людьми ребенок расширяет свой запас сведений о мире, формируется его мышление, возникает речь. Таким образом, когнитивное и социальное развитие ребенка тесно связаны, неразрывны. С данных позиций рассмотрим процессы ранней социализации ребенка как процесс его когнитивно-социального развития.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Одним из первых психологов, поставивших в центр своих исследований анализ развития личности ребенка, был В. Штерн. Его теория получила название **теории конвергенции.** Психическое развитие в представлении Штерна — это саморазвертывание имеющихся у человека задатков, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. Так, в игровой деятельности он выделял форму неизменную и связанную с врожденными инстинктами. Содержание игры задается средой, помогая ребенку понять, в какой деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов, но и для социализации детей. Само развитие Штерн пони-

мал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур. Под дифференциацией он имел в виду переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам. Штерн был одним из первых, указавшим на роль схемы как ментальной структуры, помогающей перейти от представлений к понятиям.

Бихевиористы сводили социализацию к социальному научению — приобретению новых форм реакций путем подражания поведению других людей или наблюдения за ними. А. Бандура указывал, что люди способны представлять внешние влияния и ответную реакцию на них символически, в виде «внутренней модели внешнего мира». Благодаря этому даже в тех случаях, когда индивид не проявляет открытых реакций и не получает подкрепления, он, следя за подкрепляемыми действиями других, научается их имитировать.

Психоаналитические взгляды (это прежде всего концепция Фрейда) можно обозначить как теорию конфронтации двух факторов: биологических тенденций и среды. Роль социальных влияний состоит в том, чтобы ограничить, табуировать поведение человека. Под давлением социальных норм врожденное вытесняется из сознания, создавая напряжение и конфронтацию между сознательным (социальным) и подсознательным (врожденным).

Ж. Пиаже не рассматривал процесс социализации как самостоятельный или специфичный. Он считал, что по мере становления логического мышления ребенок овладевает правилами и законами организации социума. Критическим периодом в развитии способности к логическому мышлению, а следовательно, и пониманию правил социальной организации является преодоление эгоцентризма ребенка в 6-7-летнем возрасте. Следовательно, согласно Пиаже, когнитивное развитие определяет возможности социального.

Противоположная точка зрения была сформулирована в работах П. Шпитца, Дж. Боулби и их последователей. В их работах впервые были описаны последствия материнской депривации на психическое развитие ребенка, показана роль ранней эмоциональной привязанности к матери для психического здоровья, формирования личности ребенка. Последствия жизни ребенка в учреждении (госпитализм) в отрыве от матери проявлялись уже к 3-4 месяцам и становились значительными к 6-7 месяцам. Дефицит социальных контактов приводил к снижению интереса к окружению, нарушению моторного развития, появлялась апатия, обедненность эмоциональных проявлений. В дальнейшем происходили тяжелые изменения в интеллектуальном и личностном развитии детей. Формировался характер, по словам Дж. Боулби, никого не любящий и не испытывающий потребности в любви (по Лангмейеру, Матейчику, 1984). Эту линию исследований продолжили Дж. Боулби (теория эмоционального развития) и М. Эйнсворт (теория привязанности).

ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ

Привязанность — избирательное отношение ребенка к матери, обеспечивающей ребенку надежную безопасность и эмоциональную поддержку.

Данная концепция эмоциональной привязанности была критикой представлений 3. Фрейда о «корыстной» любви ребенка к матери, которая

обеспечивает ребенка питанием. Строго говоря, критика представлений З. Фрейда эмпирически была подготовлена экспериментами Дж. Харлоу на детенышах шимпанзе. Ставшие классическими эксперименты Дж. Харлоу с суррогатными матерями моделировали «корыстную» любовь (манекен обезьяны с бутылочкой молока) и эмоциональную защиту (манекен обезьяны, обтянутый теплой, мохнатой материей), показали, что детеныши шимпанзе предпочитают «теплую маму» «кормящей» и, более того, ищут защиты в ситуации появления незнакомого страшного объекта (манекена медведя) у «теплой матери». Привязанность детеныша к матери выполняет функцию защиты и безопасности на ранних этапах развития, имеет биологические корни и обладает видовой специфичностью. Так, детеныши шимпанзе цепляются за шерсть матери. Дж. Боулби описал видоспецифический арсенал младенцев, позволяющий поддерживать близость с воспитателем. Плач и улыбка младенцев обеспечивают эмоциональный отклик и контакт с матерью или заменяющим ее человеком.

Привязанность (attachment) младенца к матери начинает формироваться очень рано.

Начальная фаза привязанности — **между 8 и 12 неделями** жизни: ребенок посылает сигналы, не адресованные конкретному лицу.

В течение **первого полугодия,** в фазе становления привязанности, ребенок различает знакомых и незнакомых, предпочитая знакомых.

На стадии сформированной привязанности **(после 6 месяцев)** ребенок способен предпринимать активные действия для достижения желаемой близости с воспитателем. Ребенок создает внутренний образ воспитателя и начинает страдать от разлуки с ним. Поведение становится целенаправленным (в течение первого полугодия).

На стадии целевого партнерства (примерно **на 3-м году** жизни) ребенок научается сообразоваться с планами и представлениями ухаживающего за ним человека.

Фазы привязанности сменяют друг друга в зависимости не только от развития социальных функций ребенка, но и вместе с расширением его ментальных и психомоторных возможностей. Расширяется репертуар этеч-ментных действий. Так, если на первой стадии это только мимика, улыбка, плач, вокализации и контактные действия, то на второй стадии становится возможным координированное целенаправленное дотягивание, на третьей стадии — ползание и лазание. Постепенно ребенок становится способен к целенаправленному поведению, у него формируется представление о «постоянстве человека» (продолжении его существования за пределами прямой видимости), наконец он становится способен понимать и учитывать чувства и намерения других людей.

Впоследствии эти работы были подвергнуты критике за сведение всего многообразия факторов, влияющих на развитие психики, только к качеству материнско-детского взаимодействия. Было показано, что депривация может принимать самые разнообразные формы и давать самые разнообразные по форме и тяжести последствия, которые далеко не всегда являются фатальными и необратимыми для дальнейшего развития (Лангмейер, Ма-тейчик, 1984).

Для оценки привязанности М. Эйнсворт был предложен **тест «Незнакомая ситуация»,** который позволял оценить варианты привязанности. Про-

цедура построена на предположении, что, оказавшись в незнакомой ситуации и с чужим человеком, ребенок будет демонстрировать способность к адаптации и силу привязанности к матери. Тест проводится с детьми около года и состоит из восьми эпизодов общей продолжительностью 20 минут. Мать с младенцем приходят в незнакомую игровую комнату, куда позже входит незнакомый человек и пытается взаимодействовать с ребенком. Мать покидает комнату, а затем возвращается. При втором разлучении уходят и мать и незнакомец, а ребенок остается один. Затем сначала возвращается незнакомый человек, а потом и мать. Анализ поведения детей позволил выделить **четыре типа привязанности** младенца к матери.

Безопасная привязанность (secure attachment), обозначенная автором как **группа «В».** Большинство детей образуют этот тип привязанности (66%). Младенцы чувствовали себя уверенно в незнакомой обстановке, активно исследовали комнату, играли. При разлучении с матерью они расстраивались, изучение окружения снижалось. Они радовались возвращению матери, искали с ней контакта и продолжали активно играть.

Второй тип привязанности — **небезопасная привязанность избегающего типа (avoidant attachment), группа «А».** Составляет 20% выборки детей. Для младенцев этого типа привязанности характерно отсутствие или небольшое проявление горя при уходе матери из комнаты. Они обращают внимание на окружение, избегая контакта и взаимодействия с матерью, некоторые просто игнорируют ее.

Третий тип привязанности — **небезопасная привязанность амбивалентно-сопротивляющегося типа, группа «С».** Составляет 12% выборки детей. Младенцы уже с первых эпизодов проявляют тревогу в присутствии матери и амбивалентность во взаимодействиях с ней. Они очень расстраиваются при уходе матери, при ее возвращении они демонстрируют желание контакта с ней, но сопротивляются приближению и взаимодействию.

Четвертый тип — **небезопасная привязанность с дезорганизацией, группа «D». К** ней относятся младенцы, демонстрирующие противоречивые формы поведения аномального типа, например стереотипные формы поведения (раскачивание, таскание себя за волосы, ритмичные движения руками или ногами без всякой цели, гримасы и т. п.), ступорозные реакции, реактивное поведение. Мать плохо справляется с ситуацией, и ее воссоединение может усилить данные формы поведения (Ainsworth et al, 1978).

Каковы последствия привязанности для психического развития детей в более старшем возрасте? Как показали исследования последних десятилетий, привязанность ребенка на ранних этапах развития оказывает влияние на все аспекты его психического развития и успешность социализации.

Так, Майн с коллегами (Main et al., 1985) оценивал эффекты привязанности на самооценку детей в возрасте 6 лет. Для определения самооценки он использовал кукольное интервью, когда разные куклы задавали вопросы: «Тебе нравится твое имя? Нравишься ли ты себе? Хочешь ли стать лучше?» и другие подобные вопросы. Дети, имевшие **безопасную привязанность («В»),** показывали, что воспринимают себя в позитивном свете и способны осознать не самые лучшие свои качества. Дети с **небезопасной избегающей привязанностью («А»)** представляют себя как полное совершенство, тогда как **небезопасно амбивалентно-привязанные дети («С»)** не демонстрируют определенных представлений. **Небезопасно привязанные с дезорганизацией («D»)** судят о себе наиболее негативно. Дети безопасно привязанные имели высокие самооценки, демонстрировали большую когнитивную компетентность и гармоничные отношения со сверстниками.

В когнитивном развитии нарушение отношений привязанности наиболее сказывается в поисковом, исследовательском поведении и стиле решения задач. Ранняя безопасная привязанность обеспечивает более сложные формы исследовательского поведения (Main, Kaplan, Cassady, 1985). Дети проявляли повышенный интерес, упорство и удовольствие при решении проблемных ситуаций. Подобное поведение редко встречается у **2-летних детей,** имевших небезопасную привязанность (Sroufe, 1985).

Качество привязанности у младенцев в дальнейшем связано с социальными отношениями со сверстниками. Проиллюстрируем эту связь исследованием Сроуфа (Sroufe, 1985), который проследил 40 детей, начиная с **12-месячного** возраста до 3,5 **года.** Младенцы, имевшие безопасную и небезопасную привязанность, в 12 месяцев развивали различные социальные и эмоциональные паттерны. **Безопасно привязанные** оценивались воспитателями как дети с высокой самооценкой, способные к эмпатии, позитивные аффекты у них преобладали над негативными. Они были более активны, инициативны, ответственны. Во взаимоотношениях со сверстниками показывали большую выносливость, используя позитивные эмоции. Они отличались меньшей агрессивностью, были неплаксивы. Неудивительно, что воспитатели оценивали таких детей как более социально компетентных, с лучшими социальными навыками и имевших большее число друзей. Безопасно привязанные дети были более популярны среди сверстников, чем дети, имевшие небезопасную привязанность. Подобная связь между ранней привязанностью и более поздней компетентностью в дружбе была показана у дошкольников и детей начальной школы (по Hetherington & Park, 1994).

Привязанность ребенка в раннем возрасте не ограничивается только одним родителем. В исследовании младенцев в возрасте 1 **года** изучалось соотношение **привязанности ребенка к обоим родителям.** Были выделены дети, которые имели безопасную привязанность к обоим родителям, только к одному (матери или отцу) и были небезопасно привязаны к другому родителю. В данных исследованиях использовали ситуацию дружелюбного клоуна («чужого») как показателя адаптивности социальных отношений у маленьких детей. Младенцы, которые были безопасно привязаны к обоим родителям, демонстрировали большую отзывчивость и более тесное взаимодействие с клоуном, чем те дети, которые были привязаны к одному из родителей и небезопасно привязаны к другому. Дети, небезопасно привязанные к обоим родителям, были наименее коммуникабельны с клоуном.

Несмотря на безусловное значение привязанности для социализации и нормального психического развития ребенка, критика теорий привязанности указывает на то, что нельзя рассматривать привязанность как универсальный механизм развития личности ребенка, игнорируя другие аспекты ее становления.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Несмотря на разные концептуальные основания теорий П. Шпитца, Дж. Боулби, М. Эйнсворт и **культурно-исторической теории** Л. С. Выготского, их объединяет представление о всеобъемлющей роли социальных взаимодействий в психическом развитии ребенка.

Согласно Л. С. Выготскому, социальное взаимодействие первично и детерминирует переход в развитии человека от натуральных психических д

функций к высшим, специфически человеческим. Вместо понятия «онтогенез психического» он ввел понятие «социогенез психического». Ведущая роль в социогенезе психики принадлежит взрослому как носителю культурных средств, которые опосредуют взаимодействие ребенка с миром. При этом Л. С. Выготский, описывая ранние этапы онтогенеза психики, говорил о едином, взаимопроникающем ряде социально-биологического формирования личности ребенка. Признавая роль биологических, врожденных программ развития на ранних этапах (приблизительно до 3 **лет),** Выготский затем переносил центр тяжести на культурные факторы: общение, воспитание и т. п., делая их единственным источником развития высших психических функций. В этом состоит противоречивость теории Л. С. Выготского.

Культурно-историческая теория, таким образом, предлагала единственную детерминанту развития ребенка — социальное взаимодействие. Однако, декларируя социальную природу психического развития ребенка, культурно-историческая теория оставляла ребенка пассивным объектом взрослых социальных воздействий. Она, с одной стороны, не раскрывала его роли активного агента взаимодействий, а с другой — не оставляла места для избирательности ребенка при взаимодействии с миром, отказывая ему в индивидуальных предпочтениях, не учитывая своеобразия его развития.

М. И. Лисина, развивая линию исследований, заложенную Л. С. Выготским, постулировала наличие особой потребности в общении, которая формируется на основе базовых биологических потребностей (в пище, тепле, безопасности и т. п.) и стремления к новым впечатлениям, богатым источником которых является взрослый (Лисина, 1986). Критерием появления потребности в общении (приблизительно в 3—4 **недели)** является улыбка в ответ на воздействие взрослого. Необходимо отметить, однако, что такая улыбка может иметь и другое происхождение и функцию — аффективную регуляцию внутреннего напряжения, первоначально эндогенного, а затем стимульно обусловленного (когнитивно продуцируемого) (Сергиенко, 1992). М. И. Лисина разграничивает собственно общение и взаимодействие, которое может наблюдаться раньше второго месяца жизни. Общение определяется как взаимонаправленная коммуникативная деятельность, каждый участник которой выступает как субъект. В рамках общения как ведущей психической деятельности в первое полугодие жизни младенца формируются различные формы активности и важнейшие психические процессы.

В работах М. И. Лисиной и ее сотрудников было продемонстрировано положительное влияние общения со взрослым на эмоциональное и когнитивное развитие младенцев и показано, что общение со взрослым есть необходимое условие полноценного развития ребенка.

Вопрос о соотношении биологических и социальных факторов в возникновении и развитии общения в работах М. И. Лисиной остается открытым.

Таким образом, способности и к социальному и к когнитивному взаимодействию развиваются прижизненно, в процессе взаимодействия со взрослым. Однако потребность в общении не является специфичной только для человека. В широко известных опытах Дж. Харлоу и Р. Харлоу ранняя депривация общения с матерью приводила у обезьян к серьезным нарушениям поведения впоследствии. Уже у животных общение является необходимым для формирования адекватного поведения, и, следовательно, исследования

М. И. Лисиной подтверждают эволюционную закономерность, но не дают основания считать социальное взаимодействие основным фактором, определяющим развитие психики у человека.

В. В. Лебединский (Лебединский и др., 1990) признает наличие врожденных реакций, обеспечивающих приспособление новорожденного к матери. Однако, по его мнению, уровень, связанный с подстройкой аффективных состояний индивида к аффективным состояниям других людей, отвечающий за реагирование на социальные стимулы, включается лишь к **середине 1-го года** жизни. Только с этого момента ребенок начинает имитировать эмоциональные реакции и только затем переходит к адекватному эмоциональному реагированию. С этого времени взрослый выделяется как особый объект, эмоциональное отношение к которому опосредует отношение ребенка к окружающему.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Между описанными крайними позициями существует несколько промежуточных вариантов.

К. Тревартен (Trevarthen, 1989) считает, что существуют врожденные механизмы для распознавания эмоций других людей и для «присоединения» ребенка к изменениям в экспрессии, чем достигается регуляция аффективных состояний. Эти механизмы адаптируются для связи с состояниями мозга партнера по коммуникации. Фундаментальным механизмом интерсубъективной координации является кинематическая подстройка (синхронизация активности).

Подтверждением этих предположений могут служить эксперименты А. Мельтзоффа (Meltzoff, 1990), демонстрирующие имитацию лицевой экспрессии и жестов (высовывание языка, поднятие пальца) младенцами буквально в первые часы жизни. Данные Хевиленд и Л ел вики (Havilend & Lelvica), приводимые Р. П. Хобсоном (Hobson, 1993), показывают, что уже **10-недельные** младенцы реагировали на эмоциональное состояние матери своими собственными аффективными состояниями и могли демонстрировать такие паттерны эмоциональной экспрессии, которые не демонстрировались матерями (открывание и закрывание рта, страх и уменьшение количества движений в ответ на выражение гнева и т. п.).

По мнению Тревартена, за эмоциональную регуляцию (а значит, и за регуляцию социального взаимодействия) ответственны подкорковые структуры (лимбическая система, базальные ганглии, ретикулярная формация). Следовательно, такая регуляция является достаточно древней, врожденной (формируется внутриутробно), базовой для всех последующих видов регуляции.

В работе Р. Мухамедрахимова (1999) было показано, что существуют взаимные подстройки социальных коммуникаций матери и младенца. Младенец подстраивается под индивидуальный уровень эмоционально предпочитаемой стимуляции матери, уровень ее сенсорной чувствительности.

Символическая коммуникация, по Тревартену, возникает около **9 месяцев,** причем символическое обозначение связано с наделением предметов внешнего мира эмоциональной оценкой и распознаванием этой оценки. Язык при этом используется для регуляции активности, внося в нее эмоциональный компонент.

Суммируя вышесказанное, приходим к выводу, что первичным и врожденным является аффективный компонент, который по необходимости связан с социальным взаимодействием, а когнитивное развитие по отношению к аффективному вторично.

Р. П. Хобсон (Hobson, 1993) также признает наличие врожденной способности к аффективным контактам с другими людьми. Он считает, что социальные стимулы воспринимаются непосредственно. Восприятие улыбки, например, не двухстадийный процесс (восприятие некоторого поведения и затем наделение его определенным значением), а одномоментный, так как способность к регистрации эмоциональных значений врожденна. Кроме того, у ребенка имеются внутренне детерминированные способности к организации экспрессивных действий в ответ на эмоциональное воздействие.

При этом Хобсон различает **первичную интерсубъективность** (непосредственное восприятие социальных стимулов и аффективная реакция на них) и **вторичную интерсубъективность** («социальная отнесенность», способность ребенка воспринимать и отвечать на аффективную реакцию других людей на предметы и события).

Хобсон полагает также, что существует фундаментальное различие между интерперсональными и объектными отношениями, конституированное специализированными формами перцептивного /когнитивного /мотивационного/ эмоционального взаимодействия с миром и с другими людьми.

Необходимым **условием развития мышления** он считает «дистанцирование» мысли от внешнего мира, непосредственного действенного контакта с ним. Предполагается, что это происходит путем использования **двух механизмов:**

1) **отношения «Я — Оно»** — это сенсомоторные способности, описанные вместе с путем их развития Ж. Пиаже (обобщение определенных особенностей предмета на основе опыта различного взаимодействия с ним);
2) **отношения «Я — Ты»** — это интерперсональные отношения, основное развитие которых происходит по линии понимания ребенком того, что другие люди также являются самостями (selves), наделенными способностью переживать различные психические состояния. Это — усвоение различного отношения и направленности других людей по отношению к предметам окружающего мира. В процессе этого усвоения у ребенка возникает способность к символизации, т. е. пониманию того, что один и тот же предмет для разных людей может иметь различное значение.

Обе линии развития первоначально независимы и пересекаются лишь в конце **1-го года** жизни в связи с появлением у ребенка способности к символизации. При этом развитие у ребенка понимания отношений «Я — Ты» запускает когнитивную революцию. С этого момента ребенок становится способен усвоить отношение других к миру и начинает учиться не только на собственном опыте, но и используя опыт других людей. В возрасте около **18 месяцев** у детей возникает ролевая игра (т. е. представление себя другим), представление о гипотетических объектах и ситуациях (не только «что есть», но и «что должно быть»).

Итак, мы видим, что существуют различные точки зрения на **первичные психические механизмы:**

— первична врожденная психическая активность, на базе которой формируются когнитивные механизмы, являющиеся адекватными и для познания социального мира (Ж. Пиаже);

— первичны аффективные механизмы, формируемые прижизненно в процессе социального взаимодействия, при помощи которого осуществляется все дальнейшее развитие (Л. С. Выготский, М. И. Лисина);

— первичны врожденные аффективные механизмы, на базе которых формируется сначала социальное познание — общение с матерью, затем познание предметного мира (К. Тревартен);

— первичны оба вида познания, но когнитивное на ранних стадиях онтогенеза является ведущим (Р. П. Хобсон).

ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ

Большое место в современных исследованиях проблемы познания социального мира занимает проблема возникновения у ребенка представлений о наличии у других людей способности переживать различные психические состояния, такой же, какой обладает он сам (theory of mind) (Hobson, 1993; Moore, 1996). Существует огромный интерес к проблеме социального понимания. Уже в возрасте около **2 месяцев** ребенок вовлечен в интеракцию как социальный партнер. **В конце первого года** жизни дети уже могут участвовать в триадической интеракции, включающей объект, на который направлен интерес взрослого и ребенка. К этому времени дети уже явно имеют представление о психических состояниях партнера по общению (они направляют чье-либо внимание жестами, могут использовать эмоциональную экспрессию другого для ориентации в ситуации и т. п.).

Все теории социального понимания характеризуются двумя основными чертами:

1) их элементы имеют структуру отношений (между субъектом и объектом). При этом субъект и объект не всегда могут быть наблюдаемы одновременно (так, объектом отношения может выступать не материальный предмет, а его ментальная репрезентация);

2) психологические отношения одинаково приложимы как к себе, так и к другим людям (другие люди также могут быть субъектами).

Одна из проблем социального понимания заключается в том, что информация о себе и своей деятельности качественно отлична от информации о другом человеке, вовлеченном в ту же деятельность. Информация о себе — это информация об объекте, включая опыт взаимодействия с ним, информация о другом — это информация о субъекте и его поведении. На основании только этой информации у ребенка нет способа узнать, что эти два типа информации относятся к одному и тому же, т. е. к психологическому отношению между субъектом и объектом. Тем не менее ребенок это узнает. Как же это происходит?

Существует множество теорий, объясняющих данный процесс, которые можно разбить на четыре группы.

1. **Теории модулярности.** Главная цель модулярного подхода — определить требования к системе обработки информации, необходимой для когни-

тивного развития. Общая система обработки информации включает несколько подсистем — модулей, формирующихся по мере созревания мозга. Некоторые модули (в том числе модуль, ответственный за социальное понимание) имеют встроенную репрезентационную структуру, определяющую тип переработки информации и форму получаемого знания.

В теории А. Лесли (Leslie) (по Hobson, 1993) предполагается существование трех модулей для обработки соответствующей информации, которые могут развиваться независимо и параллельно, хотя в норме их развитие происходит последовательно, отчасти детерминированное созреванием общей когнитивной структуры.

1-й модуль — теория телесных механизмов. Начинает развиваться с 3-4 месяцев. Ребенок обрабатывает информацию о поведении физических объектов и создает классификацию объектов, основанную на их физических свойствах. Если объект может начинать движение или изменять его сам по себе, то он, скорее всего, может быть субъектом. Если же это происходит только с привлечением внешних источников энергии — он не субъект.

2-й модуль — теория механизмов мышления. Начинает развиваться в **6— 8 месяцев.** Обрабатывает информацию о субъектах и их целенаправленных действиях.

3-й модуль — теория механизмов мышления. Начинает развиваться около **18 месяцев.** Обрабатывает информацию о субъектах и их ментальных отношениях к возможно существующему. Следовательно, эти механизмы ответственны за метарепрезентации и отвечают также за понимание действий в отношении потенциально несуществующих обстоятельств.

В теории С. Барон-Кохена (Baron-Cohen) (по Hobson, 1993) подчеркивается решающая роль в развитии социального понимания **детекции** ребенком **направления взгляда.** Автор теории добавляет к перечисленным выше модулям еще детектор намерений (определение намерения другого человека), детектор направления взгляда (прослеживание ребенком взгляда взрослого, что позволяет ментально присоединиться к намерению взрослого), а также механизм общего внимания, когда внимание ребенка и взрослого встречается на одном объекте, что дает представление об обмене психическими состояниями.

2. **Нео-пиажетианские теории.** Согласно теориям этой группы, социаль ное понимание главным образом зависит от собственной активности ребен ка в социальном мире. Различия между авторами заключаются в том, пред шествует ли понимание эквивалентности себя и другого различению социального мира и мира объектов. В первом случае мы имеем теории си муляции, которые предполагают, что понимание другого происходит через уподобление собственной направленной деятельности на базе собственного опыта.

Б. Расселл, например, считает, что знание о разделении на субъект и объект и знание об объекте есть на самом деле знание об отношении их между собой как субъектом опыта и объектом. Опыт социального взаимодействия играет огромную роль в развитии понимания себя и других как субъектов (по Hobson, 1993).

3. **Теории подобия (matching).** Основное внимание в теориях этой груп пы уделяется проблеме понимания эквивалентности себя и другого. Пред-

полагается, что врожденное сходство между собой и другими наиболее очевидно в ситуациях, где Я и другой вовлечены в одну и ту же деятельность. Это и есть ситуации подобия, позволяющие младенцу понять, что Я и другой одинаковы в их потенциальной возможности вступать в психологические отношения с объектами.

Эти теории схожи в подчеркивании центральной роли интермодальной интеграции и амодальной репрезентации информации, полученной от себя и других.

В **теории имитации** Э. Мельтзоффа и А. Гопника (Meltzoff, 1990; Meltzoff, Gopnik, 1993) основная роль отводится способности ребенка к имитации. Предполагается, что способность к определению кроссмодаль-ной эквивалентности между зрительным опытом деятельности других и проприоцептивным опытом собственной деятельности позволяет младенцу получать опыт типа «как и я». Таким путем можно получить опыт не только в отношении действий, но и в отношении эмоций, наблюдая за их поведенческими проявлениями (имитация счастливого выражения лица ведет к переживанию эмоции счастья). Хотя относительный характер психологических состояний не дан непосредственно в амодальной схеме тела, младенец склонен имитировать действия других, направленные на объект, и в результате может определять эквивалентность Я и других в смысле действий с объектами, а тем самым — и объектно-направленную природу психической активности.

По мнению К. Моора (Moore, 1996), младенец может участвовать в уподобляющей деятельности, не имея предварительно никакой теории сознания. Младенцы, вовлеченные в такую деятельность, способны получать информацию о себе и других по поводу одних и тех же психологических отношений, и здесь интермодальная интеграция может обеспечить репрезентацию этой деятельности, опосредующей отношения между субъектом и объектом.

4. **Теории интерсубъективности.** Термин был введен К. Тревартеном в 1979 г. в контексте описания реципрокности в раннем социальном взаимодействии и прояснения идеи, что младенцы уже **в двухмесячном возрасте** осознают субъектность и интенциональность других. Имеются, однако, возражения, что реципрокность не является реальным феноменом взаимодействия ребенка и взрослого, но лишь отражает тенденцию взрослого интерпретировать социальное поведение младенцев как направленное.

Наиболее разработанной из теорий этого направления является уже упоминавшаяся **теория раннего социального понимания** Р. П. Хобсона. Напомним, что, согласно ей, интерперсональная отнесенность является основой всех нормальных форм социального понимания: ребенок в очень раннем возрасте способен координировать свои установки (комбинацию ментальных и телесных атрибутов человека) с установками другого для включения в интерсубъективное взаимодействие. Во **втором полугодии жизни** дети способны воспринимать установки других, направленные на объект, и таким образом входить в «треугольник отношений» (Я—другой—объект); дети становятся способны относиться не только непосредственно к другому человеку или объекту, но и к отношению другого к объектам внешнего мира или к ним самим. Чтобы это произошло, предварительно существующее представление о людях как субъектах опыта предполагает когнитивный рост в понимании соотношения целей и средств. Понимание возможности разделения установок другого не требует концептуализации психики

(сознания), но требует способности регистрировать тот факт, что другие могут иметь психические состояния, отличные от таковых у самого ребенка. Все вышеописанное происходит к **концу первого года** жизни.

Таким образом, представлена довольно разноплановая картина понимания процесса социализации в раннем возрасте. Особый интерес к раннему возрасту обусловлен прежде всего тем, что для понимания сложных форм социальных взаимодействий между людьми необходимо изучить базовые формы социального поведения, его детерминанты и механизмы. Несмотря на противоречивость и разнородность представленных концепций и теорий, становится отчетливо ясно, что процесс социализации, хотя и имеет особый статус в психическом развитии человека, не может быть изучен и понят в отрыве от других аспектов развития: когнитивного, моторного, эмоционального. Создание единой, объемной картины постижения человеком мира во всех его сложнейших противоречиях позволит продвинуться к пониманию основ процесса социализации. Ранний период развития ребенка позволяет изучить природу этого процесса.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

На первых этапах **когнитивного развития** прежде всего происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность, достаточно высоко развита вкусовая и обонятельная чувствительность. Развитие зрения и слуха происходит постепенно в течение всего периода младенчества.

После 6 месяцев жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения.

В конце первого — начале второго года жизни происходит переход к периоду первоначального овладения языком. Потребность в речевом общении становится одной из жизненных потребностей ребенка.

Развитие мышления проходит в этом возрасте несколько стадий: обобщение, развитие речи, сравнение.

К концу второго года жизни память ребенка достигает уровня развития, обеспечивающего дальнейший рост всех психических процессов.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только непроизвольного внимания. Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого — началу второго года жизни ребенка.

Развитие **эмоциональной сферы** ребенка является важнейшим фактором связи его с окружающим миром. Появление комплекса оживления свидетельствует о завершении кризиса новорожденности и начале развития социальных эмоций. Развитие эмпатии у ребенка наблюдается в конце первого года жизни. На втором году жизни у малыша в силу различных причин и обстоятельств начинается активное проявление отрицательных эмоций, в том числе и эмоций страха.

Формирование **мотивационной сферы** происходит таким образом: ребенок этого возраста испытывает не только базовые физиологические потребности — в пище, питье, тепле и тому подобном, но и ярко выраженные потребности в аффилиации, в безопасности, в общении, в новых впечатлениях.

Депривация этих потребностей создает реальную угрозу как психическому, так и физическому здоровью детей, а впоследствии может сказаться и на успешности их социальной адаптации.

Началом формирования мотивационной активности ребенка является поведение, связанное с появлением у него потребности в новых впечатлениях. Процесс развития и усложнения этой потребности ведет за собой развитие других социально обусловленных потребностей человека. При этом необходимо отметить, что развитие этой потребности у ребенка не обеспечивается само по себе, а ему необходима специальная организация со стороны взрослого человека.

Формирование Я-концепции у ребенка на самом раннем этапе его развития происходит под влиянием общения со взрослыми.

Первые два месяца жизни у ребенка нет грани между собой и миром. Затем появляется осознание своего тела (в 3-8 месяцев).

Подражание окружающим людям и изучение норм поведения начинается с б месяцев.

Внешний Я-образ (узнавание себя в зеркале, на фотографии) формируется с 8 месяцев.

Вербальный образ своего Я появляется с 18 месяцев.

йнтернализация общественных норм, ориентация на социальные нормы в своем поведении возникает у ребенка около 2 лет.

Около 2 лет у ребенка появляются «собственничество» (распространение понятия «Я» на то, что ему принадлежит) и элементы саморегуляции (самоинструктирование, самопоощрение, самопорицание).

Основная линия развития поведения ребенка в раннем возрасте представляет собой последовательное движение от менее дифференцированных движений, характерных для первой половины первого года жизни, через интенсивное освоение своего собственного тела к достаточно высоко дифференцированной предметной деятельности, становлению речи и интенсификации общения со взрослым на втором году жизни.

Следует отметить, что важнейшим фактором развития ребенка на начальной стадии онтогенеза является общение со взрослыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мещерякова С. Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности / Под ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых. М., 1986.

Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю,, Ражни-ков В. Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. М., 1996.

Ананьев В. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.

Бауэр Т. Дж. Р. Психическое развитие младенца. М., 1979.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985.

Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. Ярославль, 1998.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Большой энциклопедический словарь. М., 1991.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 6.

Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2, 4. М., 1984.

Денисова 3. В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. Л., 1978.

Добрынин Н. Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. 1975. № 2.

Додонов Б. М. В мире эмоций. Киев, 1987.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986.

Изард К. Э. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Каган М. С. Мир общения. М., 1988.

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие. Минск, 1987.

Колисов Д. В., Сельверова Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., 1978.

Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1981. № 2.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мирадетей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1996.

Лангмейер И., Матейчик 3. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Лисина М. И., Авдеева Н. Н. Развитие представления о себе ребенка первого

года жизни // Исследования по вопросам возрастной и педагогической психологии. М., 1980.

Люблинская А. А. Детская психология. М., 1971.

МаслоуА. Мотивация и личность. СПб., 1999.

Mud M. Культура и мир детства. М., 1988.

МодинаА. И. Развитие эмоций у детей раннего возраста. М., 1971.

Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: Психологическое взаимодействие. СПб., 1999.

Мухина В. С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. *Немое Р. С.* Психология: В 3 кн. Кн. 2. М.: Владос, 1998. *Никифоров Г. С.* Самоконтроль человека. Л., 1989. *Осницкий А. К.* Проблемы субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. *Павлов И. П.* Двадцатилетний опыт. 4-е изд. Госиздат, 1928.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.

Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1994.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.

Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М., 1983.

РаттерМ. Помощь трудным детям. М., 1987.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л.: Изд. Лен. унта, 1990.

Сергиенко Е. А, Антиципация в раннем онтогенезе человека. М., 1992.

Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000.

Симмел М. Л. Фантомная конечность // Хрестоматия по ощущению и восприятию. МГУ, 1975.

Суходолъский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988. *Уайт Б.* Первые три года жизни. М., 1982.

Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т. 5.

Франус Э. Развитие младенца / Пер. с польского. Варшава: Наша ксенгарня, 1961.

Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. М., 1986.

Щелованов Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1954.

Эйнсворт М. Привязанности за порогом младенчества // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск, 1994.

Эльконин Д. В. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Эриксон Э. Детство и общество / Предисл. Д. Элкинда. СПб., 1996.

Ainsworth M. D., Blehar M. C, Waters E., Wall S. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. N. Y., 1978.

Heckhausen H. The Anatomy of Achievement Motivation. N. Y., 1967.

HetheringtonE.M., Park R. D. Child Psychology. A contemporary viewpoint. N. Y., 1994.

Hobson R. P. Autism and the Development of Mind. Hove, 1993.

Hoeksma J. B., Koomen H. Development of Early Mother-Child Interaction and Attachment. Amsterdam, 1991.

Main M., Kaplan N., Cassady J. Security in infancy, chilhood and adulthood: a move to the level of representation. In: I. Bre-therton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1985, 50, Seriel N. 209.

McClelland D. C The Achieving Society. Toronto, 1961.

Meltzoff A. Towards a Developmental Cognitive Science // The Development and Neural Bases of Higher Cognitive Functions. Annals of N. Y. Academy of Science. V. 608. 1990.

Meltzoff A., Gopnik A. The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind // In: Baron-Cohen S., Tager-Flushberg H., Cohen D. (Eds.) Understanding other minds: Perspectives from autism, 1996, Oxford: Oxford University Press.

Moore C. Theories of Mind in Infancy // British Journal of Developmental Psychology. V. 14. 1996.

Nygard R. Personality, situation and persistence: A study with emphasis of achievement motivation. Oslo etc., 1977.

Sroufe L. A. Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament // Child Development, 1985. V. 56.

Trevarthen C. Development of Early Social Interactions and the Affective Regulation of Brain Growth // Neurobiology of Early Infant Behavior. London, 1989.

Vernon M.D. Human motivation. Cambridge, 1971.

часть in

РАННЕЕ ДЕТСТВО

(ОТ 2 ДО 6 ЛЕТ)





ГЛАВА 1

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА

■

роблема развития — одна из наиболее сложных и актуальных во многих сферах научных знаний — в философии, социологии, биологии, педагогике и др. В психологии ее можно считать кардинальной. Стремясь проникнуть в психологическую природу движущих сил развития человека как личности, отечественные психологи проводят углубленные и разнонаправленные исследования. Особенности развития прослеживаются в этих исследованиях на большом отрезке жизни. Определяются характеристики разных уровней развития, закономерности его проявления, прежде всего на этапах детства (младенчество, дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский возраст).

Накопленные знания — с одной стороны, новые подходы современной науки — с другой, а также формирующиеся требования современного общества к человеку выявляют не только недостающие звенья в понимании развития, но и многие важнейшие направления поиска, определяя проблемы развития детства.

Потребность в решении этих и многих других проблем и вопросов обусловила в последние годы повышенное внимание к ним, что нашло отражение в литературе (А. Г. Асмолов, 1996; В. П. Зинченко, 1991,1992; М. К. Мамардашвили, 1993; Ф. Т. Михайлов, 1990; К. Н. Поливанова, 1994; Д. И. Фельдштейн, 1985, 1989, 1996; Б. Д. Эльконин, 1994).

В основе настоящей теории развития детства лежат прежде всего концептуальные положения и экспериментальные материалы научной школы Выготского — Леонтьева — Эльконина.

Анализ этих положений и материалов позволил В. П. Зинченко (Зинченко В. П., Моргунов Е. В., 1994), вычленить некоторые важнейшие принципы, характеризующие процессы психического развития ребенка, которые уже сейчас являются руководящими как при разработке основ и проектировании системы обучения, воспитания детей, так и при организации исследования детства.
Среди них:

1) творческий характер развития, проявляющийся в порождении ребенком знаков, символов, когда он уже с младенчества выступает как субъект культуры;

2) ведущая роль **социокультурного контекста** развития, по-разному проявляющаяся в разных периодах, влияя, например, в школьном возрасте на процессы формирования образа мира, стиля поведения и деятельности;

3) особая значимость **сенситивных периодов развития** (разных для разных возрастов), т. е. периодов, наиболее чувствительных к осознанию, усвоению и реализации норм, форм, условий человеческой жизнедеятельности (языка, способов общения и т. д.);

4) **совместная деятельность** взрослых и детей как движущая сила развития ребенка, передача детям взрослыми достижений исторического развития человека;

5) наличие **ведущей деятельности** в каждом возрастном периоде и законы ее смены как основа преемственности периодов психического развития ребенка;

6) определение зоны **ближайшего развития** растущего человека;

7) **амплификация** (расширение) детского развития как условие свободного поиска и нахождения ребенком себя в материале, той или иной форме деятельности и общения;

8) непреходящая ценность для формирования полноценной личности всех этапов детского развития;

9) принцип **единства аффекта и интеллекта** — становление сознания в результате совместной деятельности аффективной и личностной составляющих;

10) опосредующая **роль знаково-символических структур** в образова нии связей между предметами и действиями;

11) интериоризация и экстериоризация как механизмы развития;

12) **неравномерность** (гетерохронность) **развития,** учитывать которую чрезвычайно важно, представляя при этом не только уровни и компоненты развития, но и весь его «фронт».

Перечисление принципов развития (в рамках теории культурно-исторического развития) может быть продолжено и соотнесено с другими, неупомянутыми. Например, принцип выделения ведущей деятельности соотносится с закономерным чередованием двух сторон единого процесса развития деятельности (Б. Г. Ананьев, 1996; Д. Б. Эльконин, 1971, 1995; А. Н. Леонтьев, 1983), учета важнейшей закономерности «обратного действия» (Фельдштейн Д. И., 1985, 1989, 1996) и т. д. Выделенные В. П. Зинченко положения отечественной психологии дают своего рода «программную сетку», вычленяя важнейшие достижения в изучении развития ребенка, обеспечивающие направления теоретических исследований, а также намечая основные задачи в разработке программы образования.

В настоящее время существует достаточно большой объем знаний, раскрывающих процесс развития с разных сторон (движущие силы, условия, формы, особенности). В то же время реальная картина развития детства пока четко не обрисована. Углубленного изучения требуют механизмы переходов от одного возраста к другому, особенности взаимодействия социальной ситуации и специфики развития в этой ситуации, взаимоотношения между взрослым и ребенком и др.

Исключительно важным представляется дифференцированный подход к средовым характеристикам Детства — культурного контекста его развития. В этом плане особую значимость приобретает исследование реальной социальной среды ребенка на каждом периоде онтогенеза и той среды, в которой практически находится и формируется Детство в целом. Отсюда перспективным становится выделение на базе общих закономерностей, в том числе

и на основе устойчивых особенностей и принципов развития, особого целостного состояния Детства как саморазвивающегося субъекта, постоянно выступающего в качестве такового в отношениях со Взрослым миром. Здесь главной направленностью развития является отрицание растущим человеком себя в этом Детстве, на каждом следующем этапе его, приобретение нового, выход из данного состояния.

Выделенные В. П. Зинченко принципы, которые свойственны всем возрастам детства и по-разному проявляются в них, характеризуют развитие в целом. Причем сама возможность их выделения показывает, что Детство представляет собой нечто целое. В отличие от изменений во Взрослом сообществе, на всем протяжении Детства идет процесс структурирования качеств и свойств, составляющих взрослость (не физиологическую, а социальную, психологическую взрослость).

Формируются отношения и связи, которые уже имеются во взрослом мире и освоив которые растущий человек становится взрослым.

Данный процесс становления человека как личности реально включает два компонента:

а) развитие, осуществляющееся при изменении физиологических, пси хологических состояний, и

б) развитие, проявляющееся в освоении социального пространства (ребе нок осваивает социальные позиции в процессе своего взросления).

Эти составляющие лежат в основе познания особенностей и условий развития Детства.

Здесь психологи делают основной акцент на изучении изменений психических, психофизиологических состояний, фиксируя **образование новых качеств** в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных). Особенности этих качеств становятся важным показателем уровня развития ребенка. Однако фиксируемые качества рассматриваются только изолированно и не отражают взросления в целом. Измерить степень взросления практически невозможно (мерой измерения служат лишь отдельные компоненты взрослости — появление абстрактного мышления к примеру, и т. д.). Причем даже такие категории, как самосознание, личностное самоопределение, которые являются основными показателями степени возрастной зрелости, рассматриваются лишь как усвоение определенной социальной позиции.

В принципе любые показатели взросления, выделенные исследователями для разных периодов Детства, реально не соотносятся с каким-либо интегрирующим качеством, которое характеризует взрослость и по отношению к которому определяются все приобретаемые качества. Более того, при характеристике генеральной направленности процесса развития обычно подчеркивается такой компонент, как присвоение ребенком социальных норм и ценностей. Выявляется степень развития социальных навыков, характеризующих готовность растущего человека к вступлению во Взрослый мир. При этом индивидуализация ребенка рассматривается, как правило, вне социальных связей.

Одним словом, отсутствует единая «кривая развития» того, «что развивается» (как качество, свойство, состояние) в результате взросления. Что лежит в основе становления человека как личности, в чем выражается его взросление (при наличии главной цели, определяемой в отечественной психологии,— развития каждого ребенка как неповторимой индивидуальности), чем он должен обладать как взрослый (как «взрослая личность»)? Что такое развитие — простая сумма или интегрированное свойство?

Известно, что ребенок развивается в окружении взрослых, оказывающих помощь детям в получении социальных навыков и в их использовании. Иногда это осуществляется с помощью наложения жестких рамок и давления на ребенка, иногда — через расширение его свободы действий. Однако независимо от степени свободы ребенок в ее рамках осуществляет деятельность, в которой и происходит его развитие. Как результат деятельности общества и деятельности ребенка формируется личность растущего человека.

Отечественная психология исходит из понимания конкретно-исторической (в единстве с культурно-исторической) обусловленности и социально-экономической детерминированности личности, развитие которой рассматривается в тесной взаимосвязи с развитием общества (его целей, задач, установок, ориентиров).

Развитие человека как личности проявляется в становлении его как части социума, носителя культуры человечества, способного вносить новое в эту культуру.

Анализ характеристик детского развития, имеющихся в литературе (Дж. Брунер и А. Валлон, Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эль-конин и А. В. Запорожец, М. И. Лисина и В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др.), а также полученных в других исследованиях (Д. И. Фельдштейн, В. В. Абраменкова, В. А. Алексеев, В. В. Барцалкина, Т. М. Бостанджи-ева, Е. Г. Белякова, Е. Б. Весна, М. Р. Гинзбург, В. Д. Ермоленко, И. Д. Его-рычева, С. П. Иванов, Б. В. Кайгородов, С. В. Климин, О. В. Лишин, В. Н. Лозоцева, М. В. Розин, Н. Н. Румянцева, В. С. Хомик, И. П. Шахова и др.), позволяет утверждать, что взросление — прежде всего освоение социальных норм и их смысла на уровне сознания ребенка.

В качестве стержня детского развития и выделяется нами социальное, его осознание и освоение, где мерой выступает степень социализации индивида.

Данное положение предполагает исследование ведущей роли социальных факторов в развитии индивида и процессов социализации и индивидуализации растущего человека на разных этапах.

Предстоит не только изучить те изменения, которые происходят в социализации—индивидуализации ребенка (рассматриваемых нами как единый двухсторонний процесс), но и раскрыть механизмы взаимодействия двух сторон этого процесса. Именно в их взаимодействии и заключается развитие, которое многогранно, но неизменно происходит на разных этапах Детства.

Можно выделить общие характеристики такого взаимодействия и на их базе — **стадии социализации—индивидуализации,** осуществляющиеся на протяжении Детства, проследив этапы социального развития:

а) осознания социокультурных начал,

б) их освоения и наконец

в) реализации (показатель готовности к социокультурному творчеству).

Задача будущих исследований — определить взаимосвязь, варианты и установить критерии этого взаимодействия.



ГЛАВА 2

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

ш

момента рождения и до смерти человек постоянно получает информацию об окружающем его мире. Этот процесс обеспечивается психикой человека, проявления которой весьма разнообразны. В настоящее время в структуре психических явлений принято выделять **психические процессы, психические состояния и психические свойства.**

Психические процессы выступают в качестве первичных регуляторов поведения человека. Они имеют определенное начало, течение и конец. Таким образом, психические процессы — это весьма динамические образования, которые характеризуются длительностью и устойчивостью их протекания. На основе психических процессов формируются определенные состояния, происходит формирование знаний, навыков, убеждений. В свою очередь психические процессы могут быть разделены на три группы: **познавательные, эмоциональные и волевые.**

Следует отметить, что психические явления, входящие в группу познавательных процессов, не только имеют существенные различия, но и тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому очень часто о них говорят как об *интеллектуальной сфере человека* или как о *когнитивных процессах.* Причем разные авторы не всегда вкладывают в данные понятия один и тот же смысл.

Основным фактором, оказывающим существенное влияние на развитие психических познавательных процессов у детей в возрасте от 2 до 6 лет, является игра.

Игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

К *познавательным психическим процессам* относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Для детей игра является не просто особым, а ведущим видом деятельности. В игре дети получают опыт манипулирования предметами мира взрослых людей, усваивают нормы и правила социального поведения.

Следует отметить, что за четыре года (от 2 до 6 лет) происходит не только развитие психических процессов, но и изменяется содержание самой игры. На первых этапах игровая деятельность ребенка в основном носит характер подражания действиям взрослого человека, никак не связанного с конкретной ситуацией, т. е. основным содержанием игры является манипулирование предметами мира взрослых людей. Позднее же игровая деятельность ребенка все больше получает социальную направленность: ребенок приобретает опыт социального поведения, пытаясь в игре «примерить» на себя ту или иную социальную роль.

Подобная трансформация игровой деятельности ребенка отражает основные закономерности и тенденции психического развития маленького человека.

Факторы развития

Основным фактором, оказывающим существенное влияние на развитие психических познавательных процессов детей в возрасте от 2 до 6 лет, является игра.

Для детей игра является не просто особым, а ведущим видом деятельности. В игре дети получают опыт манипулирования предметами мира людей, знакомятся и усваивают нормы и правила социального поведения.

На первых этапах рассматриваемого возрастного периода в психике ребенка доминируют психические процессы, связанные с приобретением им чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов. У ребенка начинают значительно развиваться произвольная память, речь, мышление и др.

РАЗВИТИЕ ОЩУЩЕНИЙ И ВОСПРИЯТИЯ

Ощущение — отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Развитие ощущений ребенка в значительной степени обусловлено раз витием у него *психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербальных, тонических и др.).* По отношению ко всем видам чувствитель ности следует заметить, что *абсолютная чувствительность* достигает дос таточно высокого уровня развития уже в первый год жизни ребенка. На последующих этапах взросления у малыша развивается способность разли чать ощущения, что прежде всего отражается во времени реакции на физические раздражители. Так, на чиная с 3,5 лет и кончая студен ческим возрастом происходит посте пенное и неуклонное укорочение времени реакции индивида на раз дражитель (Бойко Е. И., 1964). Причем время реакции ребенка на неречевой сигнал будет меньше времени реакции на речевой сти мул.

Абсолютная чувствительность — психофизическая характеристика чувствительности индивида, которая характеризует способность индивида ощущать предельно малые по интенсивности воздействия объектов реального мира. *Психофизиологические функции* — функции коры головного мозга, обеспечивающие взаимосвязь между физиологическими и

Перцептивные действия — структурные единицы процесса восприятия у человека, которые обеспечивают сознательное преобразование сенсорной информации, приводящее к

Одновременно с развитием ощущений у детей в возрасте от 2 **до** 6 лет продолжается развитие восприятия. Как вы уже знаете, Б. М. Теп-лов говорил о том, что признаки предметного восприятия у ребенка начинают проявляться в раннем младенческом возрасте (2-4 месяца), когда начинают формироваться первые действия с предметами, а к 5—6 **месяцам** у ребенка отмечается возрастание случаев фиксации взора на предмете, которым он оперирует. Именно с этого возраста начинается непосредственное развитие восприятия.

По мнению А. В. Запорожца, развитие восприятия вступает в принципиально новую фазу при переходе от раннего к дошкольному возрасту. В этот период под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое.

В настоящее время в отечественной психологии сложилось представление о развитии восприятия как о процессе развития и формирования *перцептивных действий.* Причем в развитии перцептивных действий индивида в возрасте от 3 **до** 6 лет (т. е. в преддошкольном возрасте) можно выделить по крайней мере три основных этапа (Венгер Л. А., 1981).

Первый этап развития и формирования перцептивных действий. Первый этап связан с формированием у ребенка материальных, практических действий с предметами, развитие которых происходит в процессе игры-манипуляции с малознакомыми предметами. Причем **ведущую функцию** в контакте с предметным миром у ребенка пока выполняют руки. Именно руки через действия и переместительные движения, осуществляемые с объектом, «предоставляют» маленькому человеку информацию об основных пространственных характеристиках предмета: его форме, объеме, месте положения в перцептивном поле и др. В результате через практический опыт у ребенка не только создается представление о предметах материального мира, но и формируются операции психической деятельности, на основе которых ребенок учится и приобретает возможность адекватно воспринимать окружающий его реальный мир.

Второй этап развития и формирования перцептивных действий. На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы. Ребенок начинает вполне адекватно воспринимать предметы реального и мира без непосредственного материального контакта с ними. Это происходит потому, что его рецепторные аппараты сами совершают определенные действия и движения. Например, ребенок уже в состоянии глазами «ощупать» предмет. Т. е. в процессе возрастного развития ребенка происходит перенос его внешних практических действий во внутренний план. Данный процесс, как вы знаете, Л. С. Выготским был назван *интериоризацией.* Именно в интериоризации заключена суть психического развития человека.

Третий этап развития и формирования перцептивных действий. На третьем этапе перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными. Внешние (эффекторные) звенья исчезают, а само восприятие начинает казаться пассивным процессом, не имеющим внешних проявлений. Но на самом деле это не так. Восприятие по-прежнему

остается активным процессом, только оно полностью выполняется во внутреннем плане, т. е. полностью становится элементом и задачей психической деятельности ребенка.

Интериоризация — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

Перцептивные эталоны — общепринятые характеристики свойств предметов, позволяющие человеку оценить адекватность воспринимаемого предмета.

РОЛЬ ТРУДА В РАЗВИТИИ ВОСПРИЯТИЯ

Если задуматься над вопросом, что является важнейшим условием для развития восприятия у ребенка, то психолог сразу ответит, что таким условием является прежде всего **труд.** У детей он может проявляться не только в форме общественно-полезного труда, например выполнения ребенком своих домашних обязанностей, но и в форме рисования, лепки, занятия музыкой, чтения и др., т. е. в форме разнообразной познавательно-предметной деятельности.

Развитие перцептивных действий происходит значительно быстрее и с большей эффективностью, если ребенок имеет **возможность сопоставлять воспринимаемые объекты с перцептивными эталонами.** Такими эталонами, например, при восприятии формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета — спектральная гамма и др. Однако на первых этапах ребенок не может самостоятельно сопоставить эталон с воспринимаемым предметом, для этого ему необходима помощь взрослого.

Поэтому важнейшим условием успешного психического развития ребенка является его постоянный **контакт со взрослыми.** Такой контакт легче всего установить **в игре.** Принимая участие в игре ребенка, родители и ближайшие родственники обеспечивают успешное развитие его психических познавательных процессов.



Важнейшим условием для развития восприятия является труд.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Следующий, не менее интересный вопрос — это вопрос о том, как и в чем проявляются особенности детского восприятия в сравнении со взрослым человеком.

Прежде всего, ребенок совершает большое количество ошибок при оценке пространственных свойств предметов. Даже линейный глазомер у детей развит значительно хуже, чем у взрослых. Например, при восприятии длины линии степень ошибки ребенка может быть примерно в пять раз больше, чем у взрослого человека. Еще большую

трудность представляет для детей восприятие времени. Ребенку очень трудно овладеть такими понятиями, как «завтра», «вчера», «раньше», «позже». Определенные затруднения возникают у детей и при восприятии изображений предметов. Так, рассматривая рисунок и рассказывая, что на нем нарисовано, дети дошкольного возраста часто совершают ошибки в узнавании изображенных предметов, называя их неправильно, так как пока еще улавливают только случайное или малосущественное сходство их с тем, за что они их принимают.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Высшие психические процессы — сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К числу высших психических процессов относятся произвольная память, произвольное внимание, мышление, речь и др.

Существенные изменения у детей в возрасте от 2 до 6 лет происходят в развитии у них высших психических процессов, и в первую очередь в развитии *произвольной памяти.* Первоначально память носит непроизвольный характер — в дошкольном возрасте дети обычно не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Развитие произвольной памяти у ребенка в дошкольный период начинается в процессе его воспитания и во время игр.

Причем степень запоминания у ребенка зависит от его интересов. Дети лучше запоминают то, что у них вызывает интерес, и запоминают осмысленно, понимая то, что запоминают. При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями.

Кроме этого, у детей в рассматриваемом возрастном периоде существенно удлиняется латентный период, благодаря чему ребенок может узнать предмет, уже известный ему из прошлого опыта.

Так, к концу **третьего года** ребенок может вспомнить то, что воспринималось им несколько месяцев назад, а концу **четвертого** — то, что было примерно год назад. Само по себе удлинение латентного периода означает принципиальное изменение в развитии памяти как психического познавательного процесса. В чем это проявляется?

Произвольная память — психический познавательный процесс, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов, а также наличия волевых усилий.

Латентный (скрытый) период — период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или явлением.

АМНЕЗИЯ ДЕТСТВА

Амнезия детства — феномен психики взрослого человека, который заключается в том, что человек не помнит события первых 3-4 лет жизни.

Наиболее удивительной особенностью человеческой памяти является то, что есть тип амнезии, которой страдают все: практически никто не может вспомнить, что с

ним происходило в первый год его жизни, хотя именно это время наиболее богато опытом.

Впервые на это любопытное явление обратил внимание Фрейд, который назвал его амнезией детства. В ходе своих исследований он обнаружил, что его пациенты, в общем, не способны вспомнить события первых 3-5 лет своей жизни.

Поначалу можно подумать, что в этом нет ничего необычного, поскольку память на события со временем стирается, а между ранним детством и взрослой жизнью прошла уйма времени. Но амнезию детства нельзя свести к обычному забыванию. Большинство 30-летних людей хорошо помнят, что с ними происходило в средней школе, но очень редко кто из 18-летних сможет что-нибудь сказать о своей жизни в трехлетнем возрасте, хотя временной интервал и там и там примерно одинаков (около 15 лет).

Исследования

В ряде исследований людей просили воспроизвести и датировать воспоминания своего детства. Оказалось, что самые ранние воспоминания у большинства из них связаны с событиями, происходившими в возрасте трех лет или чуть больше. Очень немногие, однако, смогли изложить воспоминания на рубеже одного года. Но с их «отчетами» связана одна проблема: никогда нельзя быть уверенным, что «припомненное» событие действительно происходило (возможно, человек реконструировал то, что, по его мнению, происходило). Эту проблему преодолели в эксперименте, во время которого испытуемым задавали в общей сложности 20 вопросов об определенном событии из их детства, о котором было точно известно, что оно произошло. Например, рождение младшего брата или сестры. Подробности такого события можно проверить у другого человека. Вопросы, задаваемые каждому испытуемому, касались событий, происходивших в семье, когда мать уезжала в больницу. Например, в какое время дня она уехала, как долго она находилась в больнице и когда мать с младенцем вернулись домой.

Испытуемыми были студенты, и их возраст на момент рождения брата или сестры варьировался от 1 до 17 лет. Результаты данного исследования показали, что если брат или сестра родились до достижения испытуемым 3-летнего возраста, он ничего не мог об этом вспомнить. Если же рождение пришлось на возраст более 3 лет, количество воспоминаний увеличивалось.

Эти результаты указывают на практически полную амнезию первых трех лет жизни.

Почему существует феномен амнезии детства? Фрейд полагал, что это происходит вследствие подавления сексуальных и агрессивных ощущений, испытываемых маленьким ребенком в отношении своих родителей. Но такое объяснение предсказывает амнезию только на события, связанные с сексуальными и агрессивными мыслями, тогда как на самом деле амнезия детства распространяется на все события, происходившие в жизни человека в тот период.

Более подходящее объяснение состоит в том, что амнезия детства является следствием колоссального различия между опытом кодирования информации у маленьких детей и организацией воспоминаний у взрослых. У взрослых воспоминания выстроены по категориям и схемам (например, она —- такой-то человек, это такая-то ситуация), а маленькие дети кодируют свои переживания, не приукрашивая их и не связывая со смежными событиями. После того как ребенок начинает усваивать связи между событиями и делить события по категориям, ранние переживания теряются.

Переход от младенческой к взрослой форме организации памяти

Почему на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой форме организации памяти? Предположительно одна из причин этого

процесса кроется в закономерностях биологического развития человека. Так, гиппокамп — структура мозга, участвующая в консолидации воспоминаний,— созревает примерно через год-два после рождения. Поэтому события, происходящие в первые два года жизни, не могут достаточно консолидироваться и, следовательно, их нельзя впоследствии воспроизвести.

Другие причины перехода к взрослой памяти лучше объяснять на психологическом уровне. Сюда относятся когнитивные факторы, в частности развитие речи и начало целенаправленного обучения. Одновременное развитие памяти, речи и типов мышления создает новые способы организации опыта человека, которые могут быть несовместимы со способом кодирования воспоминаний у маленьких детей.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Вехи в развитии

По мнению многих исследователей, развитие речи ребенка достигает своего первого пика в 3-летнем возрасте (Р. Аткинсон и др., 1999).

Попробуем проследить закономерности развития речи ребенка в возрасте **от 2 до 6 лет.**

К **двум годам** словарный запас ребенка достигает 250-300 слов. При этом свои мысли ребенок выражает уже двух-трехсловными предложениями. На данной стадии возникает умение самостоятельно употреблять ряд морфологических элементов со свойственным им в языке значением. Например, ребенок начинает более грамотно использовать число в именах существительных, категории уменьшительности и категории повелительности, падежи существительных, времена и лица глаголов. К этому возрасту ребенок овладевает почти всей системой звуков языка. Исключение составляют плавные *Р* и *Л,* свистящие С и 3 и шипящие Ж и *Ш.*

Увеличение темпов овладения языком на данной стадии может быть объяснено тем, что в своей речи ребенок пробует выразить не только то, что с ним происходит в данную минуту, но и то, что с ним было раньше, то есть то, что не связано с данной конкретной ситуацией.

Нормы развития

К **двум годам** словарный запас ребенка достигает 250-300 слов. При этом свои мысли ребенок выражает уже двух-трехсловными предложениями.

Параллельно с развитием речи ребенка происходит и развитие мышления. Некоторые авторы считают, что развитие мышления обусловило необходимость более точного выражения сформированных понятий. Это толкает ребенка к овладению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики своей речи.

ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ

Когда речь ребенка освобождается от опоры на воспринимаемую ситуацию, на жест или на действие, это символизирует начало нового периода

речевого развития — *периода развития языка ребенка в процессе речевой практики.* Этот период начинается примерно **с двух с половиной лет** и завершается **к шести годам.**

Главной особенностью данного периода является то, что речь ребенка в эту пору развивается в процессе речевого общения, отвлеченно от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм.

Более того, речь для ребенка начинает иметь особое значение. Так, взрослые, читая ребенку небольшие рассказы и сказки, предоставляют ему новую информацию. В результате речь не только отражает то, что уже известно ребенку из собственного опыта, но и открывает то, что ему еще не известно, вводит его в широкий круг новых для него фактов и событий. Он сам начинает рассказывать, иногда фантазируя и очень часто отвлекаясь от реальной ситуации.

С полным основанием можно полагать, что на данном этапе речевое общение становится одним из основных источников развития мышления у ребенка. Если на предшествующих этапах отмечается доминирующая роль мышления для развития речи, то на данном этапе речь начинает выступать в качестве одного из основных источников развития мышления, которое, развиваясь, в свою очередь формирует предпосылки для совершенствования речевых возможностей ребенка. Он должен не только усвоить множество слов и словосочетаний, входящих в лексику языка, но и научиться грамматически правильно строить свою речь.

Особенности развития

Главной особенностью этого периода развития языка ребенка является то, что речь малыша в эту пору развивается в процессе его речевого общения с окружающими. Она часто отвлечена от конкретной ситуации. Это толкает ребенка к овладению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики своей речи.

В этот период речевого развития ребенка в процессе речевой практики можно выделить три этапа развития его речи.

Первый этап развития речи ребенка, связанный с практическим обобщением языковых фактов

В возрасте от 2,5 до 4,5 лет ребенок не задумывается о морфологии или синтаксисе языка. Его весьма значимые успехи в овладении языком связаны с *практическим обобщением* языковых фактов. Эти практические обобщения не являются сознательными грамматическими понятиями, поскольку они представляют собой «построение по образцу», то есть основаны на воспроизведении ребенком уже известных ему слов. Основным «источником» новых слов для него являются взрослые. В своей речи ребенок начинает активно использовать слова, услышанные от взрослых. Например, достаточно часто отмечаются случаи, когда в речи ребенка звучат бранные и даже нецензурные слова, случайно им услышанные и смысл которых он совершенно не понимает. Таким образом, получается, что чаще всего своеобразие лексики ребенка определяется теми словами, которые

Практическое обобщение — продукт мыслительной деятельности, который отражает общие признаки и качества явлений, установленные субъектом на основе своего субъективного

Неологизм — вновь образованные слова или слова известные, но используемые в новом значении.

являются наиболее употребительными среди его ближайшего окружения, в его семье.

Вместе с тем речь ребенка не является простым подражанием. Ребенок проявляет и творчество в формировании новых слов. Например, желая сказать «совсем маленький жираф», ребенок точно так же, как взрослые строят *неологизмы,* говорит по аналогии «жирафленочек».

Следует отметить, что для данного этапа развития речи ребенка, так же как и для предыдущего (речь идет о периоде младенчества — до 2 лет), характерно наличие нескольких стадий.

Второй этап развития речи ребенка, связанный с формированием у него логического мышления

Эта стадия развития речи ребенка начинается в **возрасте** 4—5 **лет** и характеризуется тем, что развитие его речи теперь тесно связано с формированием у него рассуждающего логического мышления. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев еще не связанных друг с другом, к сложноподчиненным предложениям. В формируемых ребенком фразах начинают дифференцироваться главные, придаточные и вводные предложения. Оформляются причинные («потому что»), целевые («чтобы»), следственные («если») и прочие связи в предложениях, из которых состоит речь ребенка.

Нормы развития

К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка. Их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов, а знают они примерно около 14 тысяч слов.

Однако с семантической стороны речь ребенка в этот период ее развития остается относительно бедной. Значения слов недостаточно точны: порой они слишком сужены или, наоборот, чрезмерно широки.

Другая существенная особенность данного периода состоит в том, что дети с трудом могут сделать речь предметом своего анализа. Например, ребенок, практически отлично владеющий звуковым составом языка, до начала обучения чтению с огромным трудом справляется с задачей произвольного разложения слова на звуковые компоненты. Более того, исследования Лурия показали, что ребенок испытывает весьма значительные трудности даже при определении смыслового значения слов и словосочетаний, близких по своему звучанию («сын учителя» — «учитель сына»).

Третий этап развития речи ребенка, связанный с началом изучения языка

Трудности предыдущего периода освоения речи ребенком преодолеваются лишь в ходе следующего, **третьего этапа** —*развития речи в связи с изучением языка.* Этот этап речевого развития начинается **в конце дошкольного возраста,** но его наиболее существенные черты отчетливо проявляются уже при изучении родного языка в школе.

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ

Внутренняя речь — вид речи, обеспечивающий процессы мышления и саморегуляции поведения.

Развитие речи, как уже было отмечено, самым тесным образом связано с развитием мышления. Эта взаимосвязь прежде всего проявляется в процессе формирования внутренней речи. Именно она позволяет оперировать «понятиями». Первоначально эта речь обслуживает автономную деятельность ребенка по решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане. Например, выполняя какую-либо деятельность, ребенок сопровождает свои действия словами. Первоначально эти слова произносятся вслух, затем в виде внутренней речи. Так, придвигая стул к столу, в большинстве случаев он произносит про себя название предметов, которыми пользуется, т. е. он говорит «стул», «стол».

Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания ребенка на отдельных моментах деятельности и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью.

По своему содержанию речь ребенка обращена на самого себя, то есть является эгоцентрической. Постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на саму деятельность и начинают выполнять функцию планирования. Затем этап планирования полностью становится внутренним, а эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней. Подобная динамика развития речи у ребенка отражает и особенности динамики развития мышления.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Вехи в развитии

Следует отметить, что весьма значимым этапом развития мышления ребенка является период, когда он один и тот же предмет может назвать несколькими словами. Это явление наблюдается в возрасте около 2 лет и свидетельствует о формировании такой умственной операции, как сравнение. В дальнейшем на основе операции сравнения начинают развиваться индукция и дедукция, которые к 3-3,5 годам достигают уже достаточно высокого уровня развития.

Наиболее существенной особенностью развития мышления ребенка в возрасте 2—6 лет является то, что его первые обобщения связаны с действием. Ребенок мыслит «действуя». Например, когда ребенку в возрасте 4-5 лет предлагают определить, что общего и в чем различие между грушей и яблоком, то он существенно быстрее и легче проделывает эту операцию, когда держит их в руках, и испытывает серьезные затруднения, когда ему предлагают это сделать мысленно. Другой пример — составление картинки из кубиков. Взрослый человек может сказать, какая картинка изображена на этих кубиках, не составляя их в одно целое. Для этого ему достаточно проанализировать фрагменты картинки, изображенные на каждом из кубиков. В отличие от взрослого, ребенок этого сделать не может. Ему необходимо собрать кубики в одно целое.

Другая характерная особенность детского мышления — это его наглядность, которая проявляется в конкретности мышления. Ребенок мыслит, опираясь на единичные факты, которые ему известны и доступны из личного опыта или наблюдений за другими людьми. Например, на вопрос «Почему нельзя пить сырую воду?» ребенок отвечает, опираясь на конкретный факт: «Один мальчик пил сырую воду и заболел».

В современной психологии существует немало разнообразных теорий, пытающихся объяснить или описать закономерности развития мышления человека. Среди этих теорий весьма широкую известность приобрела теория развития интеллекта, предложенная Ж. Пиаже в рамках **онтогенетического направления.**

До Пиаже в психологических представлениях о когнитивном развитии ребенка доминировали два подхода. В одном, основанном на принципе биологического созревания, исключительная роль принадлежала «природной» компоненте развития; в другом, опиравшемся на принцип научения и влияния среды, почти исключительное предпочтение отдавалось «приобретенной» компоненте.

Психологические теории

В своей теории развития интеллекта Пиаже подошел к проблеме мышления, сосредоточившись на взаимодействии между естественно созревающими способностями ребенка и его взаимосвязями с окружением. Пиаже видел в ребенке активного участника этого процесса, а не пассивного «реципиента» биологического развития и навязываемых извне стимулов.

В частности, по мнению Пиаже, ребенка нужно рассматривать как исследователя-ученого, проводящего эксперименты над миром, чтобы посмотреть, что получится («А что можно почувствовать, если пососать ухо плюшевого мишки?», «А что будет, если я подвину свою тарелку за край стола?»).

В результате этих мини-экспериментов ребенок строит «теории» — Пиаже называл их схемами (или, в единственном числе, схемой) — о том, как устроены физический и социальный миры. Встречаясь с новым объектом или событием, ребенок пытается понять его на языке уже существующей схемы (Пиаже называл это процессом ассимиляции: ребенок пытается уподобить новое событие предсуществующей схеме). Если старая схема оказывается неадекватной для ассимиляции ею нового события, тогда ребенок, подобно хорошему ученому, модифицирует ее и тем самым расширяет свою теорию мира (этот процесс переделки схемы Пиаже называл аккомодацией).

Таким образом, Ж. Пиаже исходил из утверждения о том, что основные умственные операции ребенка имеют деятельностное происхождение, поэтому предложенная им теория получила название «операциональной». Операция, по мнению Пиаже, представляет собой «внутреннее действие, продукт преобразования ("интериоризации") внешнего предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость (для каждой операции симметричная и противоположная операция)».

ТЕОРИЯ ПИАЖЕ: 4 СТАДИИ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ

В развитии мыслительных операций у детей Ж. Пиаже выделял четыре стадии. Одна из них включает рассматриваемый возрастной период.

Так, **первая стадия** — это стадия *сенсомоторного интеллекта.* Она охватывает период жизни ребенка от одного до двух лет и характеризуется развитием способности воспринимать и познавать предметы реального мира, составляющие окружение ребенка. Причем под познанием предметов предполагается осмысление их свойств и признаков.

К концу первой стадии ребенок становится субъектом, то есть выделяет себя из окружающего мира осознает свое «Я». У него отмечаются первые признаки волевого управления своим поведением, и помимо познания предметов окружающего мира ребенок начинает познавать и самого себя.

Вторая стадия развития мыслительных операций у детей — стадия *до-операционного мышления* — относится, по мнению автора данной концеп-

ции, Ж. Пиаже, к возрасту от 2 до 7 лет. Этот возраст, как уже было показано ранее, характеризуется развитием речи, поэтому активизируется процесс интерио-ризации внешних действий с предметами и у ребенка формируются наглядные представления.

В это время наблюдается проявление эгоцентризма мышления ребенка, выражающегося в трудности принятия позиции другого человека. В это же время у ребенка наблюдается ошибочная классификация предметов из-за использования случайных или второстепенных признаков. Следует отметить, что теория интеллектуального развития, предложенная Ж. Пиаже, не является единственной. В нашей стране весьма широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным.

Сенсомоторный интеллект — понятие используемое Ж. Пиаже для обозначения стадии развития мышления ребенка, главной особенностью которой является способность воспринимать и познавать предметы через непосредственный чувственный контакт.

Дооперационное мышление — понятие используемое Ж. Пиаже для обозначения стадии развития мышления ребенка (от 2 до 7 лет), главной особенностью которой

ТЕОРИЯ ГАЛЬПЕРИНА: 5 ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

В своих работах П. Я. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние.

В основу теории П. Я. Гальперина было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Он считал, что развитие мышления ребенка на ранних этапах его развития непосредственно связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами и т. д. Однако перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно. На каждом этапе преобразование заданного действия осуществляется лишь по ряду параметров.

Согласно мнению Гальперина, высшие интеллектуальные действия и операции не могут складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, а те в свою очередь опираются на предшествующие им способы выполнения данного действия. И в конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы.

По мнению П. Я. Гальперина, существует четыре параметра, по которым преобразуется действие. К их числу относятся: уровень выполнения; мера обобщения; полнота фактически выполняемых операций; мера освоения. При этом первый параметр действия может находиться на трех подуровнях: действия с материальными предметами; действия в плане внешней речи; действия в уме. Три остальные параметра характеризуют качество сформированного на определенном подуровне действия: обобщенность, сокращенность, освоенность.

Процесс формирования умственных действий, в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина, имеет следующие этапы.

Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление

на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главной особенностью данного этапа является использование внешней (громкой) речи в качестве заменителя манипулирования с реальными предметами. П. Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

На **четвертом** этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

На **пятом этапе** действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (то есть постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Развитие мышления ребенка не только оказывает влияние на одновременное развитие его речи, но и обусловливает развитие других психических познавательных процессов, в том числе и развитие представления.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Представление — психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Представления начинают играть исключительную роль в психической жизни ребенка-дошкольника, то есть в возрасте 5—6 лет.

Большинство проводимых исследований показали, что дошкольник, как правило, мыслит наглядно, образами. Память в этом возрасте также в значительной степени строится на воспроизведении представлений, поэтому первые воспоминания у большинства детей носят характер картин, наглядных образов. Первые представления у детей занимают более значимую позицию, чем у взрослого, однако у ребенка они являются достаточно бледными.

Эксперименты

Психологические эксперименты показывают, что яркость и точность представлений у ребенка возрастают под влиянием упражнений. Например, если в эксперименте требуется сравнить два звука, отдаленных друг от друга промежутком в 20-30 секунд, то сначала эта задача оказывается почти невыполнимой, так как к моменту появления второго звука образ первого уже исчезает или становится настолько тусклым и неясным, что не допускает точного сравнения. Но затем постепенно, в результате упражнений, образы становятся ярче, точнее и задача оказывается вполне выполнимой. Этот эксперимент доказывает, что наши представления развиваются в процессе деятельности, причем той деятельности, которая требует проявления именно данных представлений определенного качества.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

Воображение — процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создания на этой основе новых представлений.

Одновременно с развитием представлений у ребенка происходит и развитие воображения.

Данный этап сопровождается увеличением практического опыта и развития внимания, что позволяет ребенку легче выделять отдельные части предмета, которые он воспринимает уже как самостоятельные и которыми все чаще оперирует в своем воображении. Однако синтезирование происходит со значительными искажениями действительности. Из-за отсутствия достаточного опыта и критичности мышления ребенок не может создать образ, близкий к реальной действительности.

Стадии развития воображения

Первая стадия — от 2 до 4 лет. Главной особенностью данного этапа является непроизвольный характер возникновения представлений воображения. Чаще всего представления воображения в этот период формируются у ребенка непроизвольно, спонтанно ситуации, в которой он находится. Таким образом, эта стадия развития воображения ребенка характеризуется преобладанием *репродуктивного воображения,* механически воспроизводящего полученные впечатления в виде психических образов.

Следующий **этап** развития воображения — от 4 до 6 лет — связан с появлением его активных форм, когда процесс воображения становится произвольным. Возникновение активных форм воображения вначале связано с побуждающей инициативой со стороны взрослого. Например, когда взрослый человек просит что-либо сделать ребенка (нарисовать дерево, сложить из кубиков дом и т. д.), он активизирует процесс воображения. Для того чтобы выполнить просьбу взрослого человека, ребенок вначале должен создать (или воссоздать), в своем воображении определенный образ. Причем этот процесс в воображении малыша по своей природе уже является произвольным, поскольку ребенок пытается его контролировать.

Репродуктивное воображение — процесс механического воспроизведения полученного ранее впечатления в виде психического образа.

Произвольное воображение — вид воображения, характеризующийся преднамеренным, осознанным воспроизведением и преобразованием полученных ранее впечатлений. Одним из наиболее ярких примеров произвольного воображения являются творческое воображение и мечта.

Непроизвольное воображение — вид воображения, характеризующийся непреднамерен ным воспроизведением и преобразованием полученных ранее впечатлений. Крайним слу
чаем проявления непроизвольного воображения являются сновидения.

Познавательно-интеллектуальная функция воображения — функция воображения, заключающаяся в формировании представлений на основе предыдущего опыта при полу чении новой информации о неизвестных для субъекта предметах или явлениях.

Аффективно-защитная функция воображения — функция воображения, которая за ключается в создании воображаемой ситуации с целью условного разрешения конфлик тов, которые в данный момент не могут быть разрешены на практике.

--- _ ---Г

Позднее ребенок начинает использовать *произвольное воображение* без всякого участия взрослого. Этот скачок в развитии воображения находит свое отображение прежде всего в характере игр ребенка. Они становятся целенаправленными и сюжетными. Окружающие ребенка вещи являются не просто стимулами к развертыванию предметной деятельности, а выступают в виде материала для воплощения образов его воображения. Ребенок в 4—5 лет начинает рисовать, строить, лепить, переставлять вещи и комбинировать их в соответствии со своим замыслом. Таким образом, данный возраст характеризуется переходом воображения из *непроизвольного* в *произвольное.*

При этом воображение начинает выполнять уже две функции: *познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную.* Первая функция связана с приобретением информации об окружающем мире и формированием практических навыков у ребенка, а вторая — с регуляцией психического состояния маленького человека.

Аффективная функция воображения

Аффективная функция воображения начинает проявляться в результате образования и осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей в возрасте от 4 до 6 **лет.** При этом эмоционально-защитная функция воображения заключается в том, что через воображаемую ситуацию у ребенка происходит разрядка возникающего напряжения и символическое разрешение конфликтов, которые ребенком пока не могут быть разрешены на практике. Ярчайшим проявлением эмоционально-защитных функций воображения являются «страшилки», сочиняемые и рассказываемые детьми. Следует отметить, что к 6 **годам** у многих детей воображение достигает настолько высокого уровня, что они в состоянии «жить» в выдуманном ими мире. Они с удивительной легкостью создают сюжет для игры и воплощают его на практике.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Наряду с развитием мышления и воображения у ребенка развивается и *внимание.* Если в начале данного возрастного периода **(2—3 года)** у малыша преобладает *непроизвольное внимание,* то к 5—6 **годам** проявление внимания носит все более и более *произвольный характер.* Так, младшие дошкольники обычно рассматривают привлекающие их внимание картинки всего 6-8 секунд, а дошкольники старшего возраста в состоянии сосредото-

Внимание — направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном.

Произвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который заключается в сознательном и активном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Непроизвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который возникает независимо от сознания человека и заключается в вынужденном сосредоточе нии субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

чивать свое внимание на объекте от 12 до 20 секунд. Аналогичная тенденция обнаруживается и в выполняемой детьми деятельности. В процессе взросления дети в состоянии заниматься чем-либо уже в течение более длительного времени.

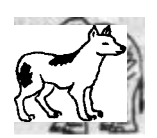
ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Самостоятельной проблемой является диагностика уровня развития психических познавательных процессов. В отличие от детей в возрасте до 2 лет, дети, достигшие возраста 3-4 лет и старше, в состоянии выполнить определенные психологические тесты.

Главная особенность психодиагностических методик, используемых для оценки особенностей и уровня развития психических познавательных процессов, заключается в том, что большинство из них основываются на применении наглядных образов.

Например, на рисунке представлен стимульный бланк методики «Чего не хватает на этих рисунках?». Данная методика предназначена для оцен-



<£^$

fl^f^f!

$©pr&£9ë@#©

9fb@9iV^6enV

R>$iVeA©9p3AR>

@e&$9RJiVA6$ 9PJ@9-

frA$iV6e 4 #Fb

94^696®

#4eenV?Fb@9&
®9R3AFb6$-
keFb
&г&де#®ед#9

Стимульный бланк методики
«Чего не хватает на этих рисунках?»

Стимульный бланк теста
«Найди и вычеркни»

ки особенностей развития восприятия

ня интеллектуального развития в соответ
ствии с биологическим возрастом обследу- том' что Ребенку предлагается не

Тест Векслера — методика оценки уров ня интеллектуального развития в соответ ствии с биологическим возрастом обследу емого, сколько серий рисунков, на каж дом из которых не хватает какой-то существенной детали, и ему необходимо определить, какой именно детали не хватает. Ребенку предлагается проработать все серии рисунков. Для вынесения суждения учитывается время, в течение которого ребенок выполнил все задания.

Похожие методики могут быть использованы и для диагностики внимания. Например, в тесте «Найди и вычеркни» (см. рис. на с. 193) ребенку предлагается отметить на стимульном бланке все изображения определенного предмета. Для оценки уровня развития внимания учитывается количество правильно зачеркнутых изображений за 2,5 минуты.

Для получения комплексной оценки уровня развития психических познавательных процессов исследователи очень часто используют детский вариант *теста Векслера.* Выполнение данного теста ребенком позволяет достаточно полно охарактеризовать особенности психического развития ребенка.

РЕЗЮМЕ

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее бурное развитие всех познавательных психических процессов. На первых этапах этого возрастного периода преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением индивидом чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов: произвольной памяти, речи, мышления и др.

Развитие восприятия в дошкольном возрасте протекает в форме процесса развития и формирования перцептивных действий, от конкретных манипуляций с предметами до интериоризации (переноса практических действий во внутренний план на психическом уровне).

Развитие произвольной памяти протекает в этом возрасте на фоне феномена амнезии детства, который свидетельствует о том, что на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой организации памяти.

Речь у ребенка в этом возрасте развивается особенно бурно. К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка, их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов.

Развивается наглядно-действенное мышление. Воображение в своем развитии переходит из непроизвольного в произвольное и начинает выполнять две функции: познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную.

Основным фактором развития всех психических познавательных процессов в этом возрасте является игра, которая в процессе развития ребенка изменяется по содержанию от предметно-манипуляционной до сюжетно-ролевой.



ГЛАВА 3

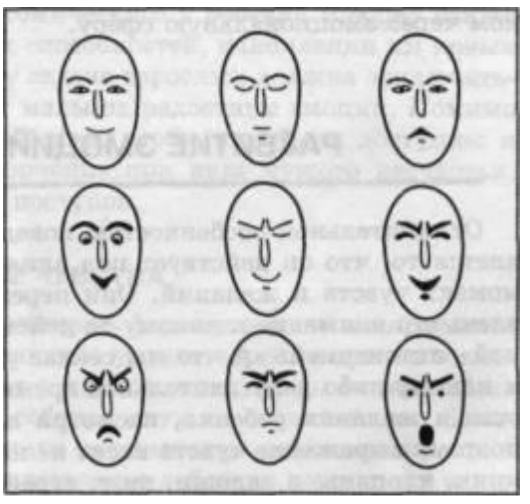
АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

Эмоциональность — основная психофизиологическая особенность детского возраста. Именно эмоциональность, ее возрастные изменения придают качественное своеобразие поведению детей на разных этапах их развития.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА 2-6 ЛЕТ

Период дошкольного детства можно назвать возрастом *познавательных эмоций,* к которым относятся чувства удивления, любопытства, любознательности. Возникая в результате столкновения с новыми сторонами действительности, эти эмоции в свою очередь оказывают стимулирующее влияние на познавательные, а также другие психические процессы, вырабатывают у ребенка индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений, способствуют развитию *креативности* детей.

Период от 2 до 6 лет называют возрастом *аффективности.* В этом возрасте эмоции имеют бурный, но нестойкий характер, что проявляется в ярких, хотя и кратковременных аффектах, в быстром переходе от одного эмоционального состояния к другому. Ребенка легко испугать, рассердить, но с той же легкостью можно и заинтересовать, вызвать у него удовольствие, радость. Детям свойственна исключительная «эмоциональная заражаемость», они особенно подвержены влиянию эмоций, переживаемых другими детьми и взрослыми (Денисова З. В.).



Схематическое изображение эмоций человека

Эмоции — отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Аффективная сфера — совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Познавательные эмоции — эмоции, связанные с потребностью в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; чувство удивления или недоумения; чувство ясности или смутности мысли; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины.

Креативность (от *лат.* creatio — сотворение, создание) — действия, деятельность, результатом которой является создание нового продукта (духовных и материальных ценностей); творческие способности.

Аффективность — бурное элементарное реагирование на ситуацию, быстрый переход от одного эмоционального состояния к другому, эмоциональная импульсивность.



«Как живете, рыбки?»

В дошкольном возрасте ребенок овладевает новыми и разнообразными видами деятельности, изменяется и усложняется общение его с другими людьми, он активно познает окружающий мир и самого себя. Все это окрашено яркими переживаниями ребенка. Он еще мал, чтобы воспринимать мир разумно, рационально осмысливая его: многое усваивается дошкольником через эмоциональную сферу.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У РЕБЕНКА 2-4 ЛЕТ

Отличительной особенностью поведения ребенка **3-летнего** возраста является то, что он действует под влиянием возникающих у него в данный момент чувств и желаний. Они переменчивы, поэтому можно легко привлечь его внимание к какому-то действию, зачастую даже просто «загадочной» интонацией: «А что мы сейчас увидим!..» Но удержать интерес детей к какому-либо делу длительное время в силу тех же причин трудно. Чувства и желания ребенка, несмотря на их неустойчивость, очень сильны, поэтому выражение чувств носит непосредственный, яркий характер: плач, крик, хлопанье в ладоши, визг, агрессивные жесты, прыжки — то есть ребенок всем существом выражает свое переживание (Белкина В. Н., 1998).

Отличительной особенностью поведения ребенка **3-летнего** возраста является то, что он действует под влиянием возникающих в данный

Индивидуализм — ориентация человека на самого себя, характеризуемая преобладанием в его жизнедеятельности личных интересов и потребностей, безотносительно к интересам других людей, социальных групп.

Известный американский психолог Х. Джайнотт отмечал важную психологическую особенность ребенка **3-летнего возраста** — *индивидуализм* (ДжайноттХ., **1986).** С его точки зрения, это закономерное явление в развитии малыша, он не всегда испытывает чувство стыда за то, что ударил сверстника, отобрал у него игрушку, разрушил постройку. Только постепенно, знакомясь с требованиями жизни в обществе людей, ребенок начинает соотносить свои поступки с этими требованиями.

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА

В **конце 3-го года** жизни можно отметить и понимание комического детьми — в этот период у них появляется чувство юмора. Происходит это в результате возникновения необычной комбинации знакомых ребенку предметов и явлений. Например, ребенок громко смеется, видя наряженную в платье танцующую дрессированную собачку или увидев на картинке изображение кошки со шляпой на голове.

Но наряду с этим можно увидеть у детей и неадекватную реакцию. Это происходит потому, что у ребенка очень мал жизненный опыт, он не всегда правильно понимает смысл происходящего и часто видит во всем только внешнюю сторону. Именно поэтому ребенок может смеяться над тем, что в действительности не должно вызывать смех. Например, дети могут смеяться при виде упавшего пожилого человека, оказавшегося в необычном, несколько смешном положении (Модина А. И., 1971).

Особенности развития

В **конце 3-го года** жизни можно отметить и понимание комического детьми — в этот период у них появляется чувство юмора.

Появление и усложнение чувства комического у ребенка говорит также и о развитии у него интеллектуальных способностей, накоплении им новых знаний об окружающем мире. Поэтому задача взрослых должна заключаться не только в том, чтобы развивать у малыша радостные эмоции. Помимо этого, необходимо так воспитывать ребенка, чтобы ему были доступны и такие эмоции, как сострадание и огорчение при виде чужого несчастья, чувство стыда и вины за свой плохой поступок.

МОРАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА

В период от 2 до 4 лет у ребенка начинают формироваться и моральные переживания. Появляется пока еще наивное удовлетворение при выполнении требования окружающих: «Я не ел конфеток, которые ты не позволила есть»,— с гордостью заявляет матери ребенок двух с половиной лет. Заметив неодобрительный взгляд взрослого на засовывание ребенком пальца в рот, малыш тут же прекращает это запрещенное действие, и лицо его заливает краска стыда. Таким образом, эмоции начинают вызываться не только

тем, что просто приятно или неприятно, но и тем, что хорошо или плохо, что соответствует или противоречит требованиям окружающих людей. К концу 3-го года жизни у ребенка имеется уже относительно богатая гамма эмоциональных переживаний.

Наблюдения

Интересны данные о том, что маленькие дети активно сопереживают своим сверстникам, причем в возрасте 3 **лет** — больше, чем животным. Дети этого возраста больше сопереживают ребенку, потерявшему мать, пушистым цыплятам и зверятам, чем черепахам и рыбкам (Белкина В. Н., 1998).

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У РЕБЕНКА 4-6 ЛЕТ

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ

Эмпатия (от *греч.* empatheia — сопереживание) — постижение эмоционального состояния, вчувствование в переживания другого человека. Эмпатия характеризуется слабым развитием рефлексивной стороны, замкнутостью в рамках непосредственного эмоционального опыта.

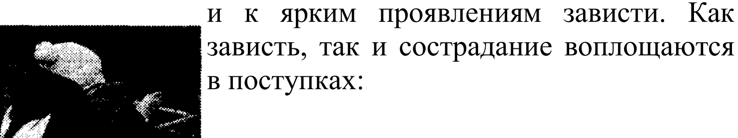
В конце раннего детства ребенок может проявлять эмпатические переживания по отношению не только к близким людям.

С накоплением жизненного опыта эмпатические переживания у ребенка становятся более устойчивыми.

Выделяют два вида эмпатии — *гуманистическую и эгоцентрическую.* К первому виду относят эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на неблагополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость) (Поддьяков Н. Н., Говоркова А. Ф., 1985).

Эгоцентрическая эмпатия связана с переживаниями не за другого, а за себя. Страдания другого в этом случае являются лишь поводом переживать за себя. Эгоцентрические эмпатические переживания: страдание, грусть, страх, радость в ответ на печаль другого, печаль в ответ на радость (последние названы переживаниями зависти).

В дошкольном возрасте, особенно во второй его половине, проявляются оба вида эмпатии, причем дети способны к достаточно острым переживаниям сочувствия и к ярким проявлениям зависти. Как зависть, так и сострадание воплощаются в поступках:



«Тебе больно? Я сейчас помогу!»

Гуманистическая эмпатия — эмоциональный отклик на неблагополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость).

Эгоцентрическая эмпатия — переживание за самого себя; страдания другого в этом случае являются лишь поводом переживать за себя.

если ребенок завидует, он может нажаловаться; если сострадает, может поделиться самым дорогим для себя (Белкина В. **Н.,** 1998).

Пятилетний ребенок уже способен воспроизвести переживания других людей, связать их с определенными действиями. Это проявляется и развивается в ролевой игре дошкольников.

Исследования

Некоторые дети дошкольного возраста в ситуации морального выбора показывают очень высокую степень нравственной зрелости и эмоциональной отзывчивости. В то же время будет справедливо отметить, что наличие способности сопереживать другому или ее отсутствие являются устойчивыми примерно у половины детей дошкольного возраста. Остальные дети, по данным А. Д. Кошелевой, составляют очень сложную подгруппу с нестабильными проявлениями эмоциональной отзывчивости (Кошелева А. Д., 1985).

Первые десять лет жизни ребенка особенно благоприятны для развития его эмоциональной сферы и образного мышления. В силу сложности самой природы эмоций направленное воздействие на эмоциональную сферу сопряжено с большими трудностями, причем эффект эмоционального научения оказывается значительно менее стойким, чем приобретенные моторные и сенсорные навыки.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИИ

II '
11*ШШШШШШШШШШШШШШШШЯШШШШШ ШШШ*

У детей от 4 до 6 **лет** совершенствуются параметры выделения *экспрессивных признаков, дифференцированности* и *обобщенности экспрессии,* а в механизмах развития распознания и понимания эмоций существенную роль играют *вербальные функции* (Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д., 1991).

Начиная **с 4-летнего** возраста у детей появляется способность различать истинные и внешне проявляемые эмоции. Эта способность отчетливо формируется у ребенка к **6 годам,** при этом он лучше распознает отрицательные эмоции.

В этот же период у ребенка развивается способность осознавать правомочность амбивалентных, противоречивых эмоций, переживаемых одновременно. В эмоциональной сфере ребенка происходит сдвиг основных причин, вызывающих эмоции из области внеперсональных в область меж-

Экспрессия (отлат. expressio — выражение) — выразительность, сила проявления чувств, переживаний. Экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека.

Экспрессивные признаки — выразительные (мимические, пантомимические (двигательные) и т. д.) особенности тех или иных эмоций и чувств.

Дифференцированность экспрессии (от*лат.* differentia — различие) — соотнесение внешних проявлений с конкретной, характерной эмоцией; способность различать эмоции по внешним проявлениям.

Обобщенность экспрессии — логическое объединение нескольких внешних признаков и качеств конкретных эмоций и чувств.

Вербальные функции (от *лат.* verbalis — словесный) — процесс оперирования различными формами знакового (словесного) материала.

персональных отношений, и эмоции начинают обусловливаться не только внешними, но и субъективными факторами (Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д., 1991).

Общение с окружающими развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми (Лисина М. И., 1978).

Успешное развитие малыша немыслимо, если у него не создано бодрое, жизнерадостное настроение. Ласка и внимание — вот главные источники, питающие, поддерживающие детскую радость. Заботливое отношение к ребенку в процессе его общения со взрослыми помогает развитию у него оптимизма, уверенности в своих силах, активности, а также способствует формированию у малыша здоровой эмоциональности.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШИХ ЧУВСТВ

Высшие чувства — эмоциональные процессы, выражающие целостное отношение человека к миру и окружающим его людям, отражающие его морально-нравственную позицию.

В период дошкольного детства у ребенка формируются многие высшие чувства. Особыми переживаниями окрашено отношение детей к своим родителям: мать и отец кажутся им самыми чудесными людьми на свете. Они делают множество комплиментов своим родителям, хотят во всем на них походить. Главный повод для радости — это общение с родителями в совместной с ними деятельности. Малышей радуют общие лыжные прогулки, походы в лес, за ягодами, за грибами, на рыбалку. Дети охотно рассказывают о том, как в семье прошел праздник.

Главная причина огорчений дошкольников — разлад в семье. Дети отвечают: больше всего меня огорчает, когда мама с папой ссорятся. Детей расстраивают ссоры со сверстниками, несправедливость по отношению к ним. Кроме того, в этот возрастной период дети переживают много и таких огорчений, которые очень быстро проходят: «Поссорился с Мишкой, а потом помирился» (Белкина В. Н., 1998).

В то же время у дошкольника может возникнуть и чувство **ревности:** ему показалось, что брат или сестра (а в детском саду — другой ребенок) пользуется большим вниманием со стороны взрослых. Дети пытаются подавлять в себе чувство ревности, но оно все равно проявляется (Венгер -Л. А., Мухина В. С, 1973). Вот, например, появление в семье еще одного малыша очень часто вызывает терзания и ревность старшего ребенка. Это чувство может выражаться и очень острыми симптомами: разрушительными действиями, демонстративной потерей уже сформированных навыков самообслуживания (ребенок перестает одеваться сам, мочится в кровать), кашлем и кожными реакциями.

В дошкольном возрасте становятся более глубокими **чувства гордости и самоуважения.** Эти чувства к семи годам приобретают характер индивидуальных устойчивых проявлений личности ребенка. У одних детей чувства гордости, самоуважения развиты сильно, они не допускают унижения ни со стороны взрослого, ни, тем более, со стороны сверстника. Другие постоянно находятся в чьем-либо подчинении, неспособны и не стремятся дать отпор обидчику. Чувства гордости и самоуважения являются одним из эмоцио-

нальных компонентов самооценки ребенка, во многом мотивируют его поведение.

Бывает, однако, и так, что эти чувства заслоняют от ребенка другого человека. Тогда появляется **себялюбие, эгоизм,** то есть стремление сохранять за собой право быть уважаемым всеми, не имея при этом обязанностей по отношению к другим.

Важное место в развитии личности ребенка занимают **эстетические чувства:** чувства прекрасного и безобразного, чувство гармонии, чувство ритма, чувство комического. В дошкольном возрасте подобные художественные впечатления значительно обогащаются.

Формирование эстетических чувств неразрывно связано с нравственным развитием ребенка. Это объясняется тем, что эстетические чувства могут возникать у малыша и в процессе его повседневного общения с окружающим миром.

Эстетические чувства — чувства, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение красотой; чувство возвышенного или величественного; чувство светлой грусти и задумчивости, поэтически-созерцательное состояние; чувство душевной мягкости, растроганности. ***Интеллектуальные чувства*** — переживания, связанные с процессом познания: чувство удивления и любознательности, радость открытия истины и т. п. ***Праксические чувства*** — чувства, вызываемые деятельностью, ее изменениями в ходе работы, успешностью или неуспешностью, трудностями

Наиболее яркие из **интеллектуальных чувств** — чувства удивления и любознательности. Эти чувства возникают уже на пороге дошкольного детства и отражают отношение ребенка к новым фактам реальной действительности, которые каждодневно открываются перед ним. Чувство удивления, возникающее как естественная реакция на новизну, благодаря поддержке взрослого является началом любознательности ребенка (Суббот-скийЕ. В., 1991).

Благоприятные условия для возникновения разнообразных эмоций и развития чувств создает деятельность ребенка.

Особую группу эмоциональных переживаний, непосредственно связанных с деятельностью ребенка, составляют так называемые **праксические чувства** (чувства, вызванные деятельностью, ее успехом и неуспехом, трудностями в осуществлении и завершении). Наблюдения А. Д. Кошелевой по казали такую закономерность: ус пех в деятельности вызывает у ребенка яркие положительные пе реживания, но они могут не прояв ляться бурно, а неуспех у этого же малыша вызывает, наоборот, рез-



а Л _ , ,
,r ' J J «»«* ' vv,

«Я умею ездить на велосипеде!».
Праксические чувства

кое проявление неудовлетворенности. Неприятные переживания, связанные с какой-либо деятельностью, могут сохраняться в памяти ребенка достаточно долго, тогда он начинает чувствовать неуверенность в своих силах, бояться нового задания. У некоторых под влиянием неудач возникает устойчивое отрицательное отношение к деятельности с элементами агрессивных реакций, адресующихся трудному действию, предметам (Кошелева **А.** Д., **1985).**

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ

Социальные эмоции — это переживание человеком своего отношения к окружающим людям; возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений.

Отношения ребенка с обществом опосредуются именно благодаря тем социальным эмоциям, которые возникают у малыша при взаимодействии с миром социума. Эти эмоции, по мнению психологов, являются одним из важнейших этапов социализации ребенка и определяют таким образом процесс вхождения его личности в социум (Рябонеделя Н. Н., 1996).

Мнение ученых

В своей основе потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект от него получает и которую сам ему дает (Эльконин Д. Б., 1971, с. 9).

Социальность эмоций предполагает, с одной стороны, приобретение их детьми в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в результате чего приобретенные ребенком социальные ценности, требования, нормы **и** идеалы, соединяясь с его эмоциональной сферой, становятся органической частью его личности. С другой стороны, являясь внутренним достоянием личности, социальные эмоции становятся содержанием побудительных мотивов ее поведения.

Развитие социальных эмоций предполагает не только овладение определенным объемом знаний (нормами поведения, оценочными категориями, культурными символами), но и выработку отношений к этим знаниям, которые могут быть названы эмоциональными эталонами и которые при принципиальной однородности имеют специфические отличия, накладываемые на них данным обществом и данной культурой.

Исследования

В ряде психологических исследований, проводимых под руководством Т. Д. Марцинковской, выявлено, что высокий уровень развития социальных эмоций у дошкольников положительно коррелирует с высоким уровнем интеллекта, с лидирующим положением ребенка в группе детского сада. Установлено, что социальные эмоции влияют на характер общения дошкольников со сверстниками, их связь с развитием базовых эмоций и эмотивностью детей. Поэтому этот вид эмоций позволяет облегчить не только процесс вхождения ребенка в общество, но и процесс осознания себя, своих отношений с другими людьми, а также лучше оценить себя, свои переживания и выразить их в приемлемой для данного общества форме.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что социальные эмоции положительно коррелируют с личностными особенностями дошкольников. Так, например, не-сформированная содержательная сторона социальных эталонов предопределяет агрессивную

позицию ребенка, а отсутствие социальных эталонов ведет к повышению уровня тревожности. Кроме того, развитие социально активной и адаптированной в социуме личности связано в первую очередь с развитием у нее социальных эмоций, то есть с формированием у нее с детского возраста социальных эталонов, принятых в данном обществе (Рябонеделя Н. Н., 1996).

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Несмотря на многие типичные особенности эмоциональной сферы дошкольников, такие, как яркость и непосредственность переживаний, господство чувств над всеми сторонами его жизни, эмоциональная сфера каждого ребенка отличается индивидуальным своеобразием. В связи с этим необходимо рассмотреть вопрос эмоционального неблагополучия детей.

По мнению А. Д. Кошелевой, эмоциональные нарушения детей можно условно разделить на две основные группы. В основе этого деления лежат те сферы жизни, в которых прежде всего может проявляться эмоциональное неблагополучие ребенка: сфера взаимоотношений ребенка с другими людьми и собственный мир его переживаний.

Первая группа — это дети *неуравновешенные, быстровозбудимые.* Безудержность эмоций часто бывает причиной дезорганизации их деятельности. В конфликтных ситуациях со сверстниками эмоции возбудимых детей выражаются очень бурно: в громком плаче, отчаянной обиде, вспышках гнева, но отношение их к сверстникам в целом доброжелательное.

Вторая группа — дети преимущественно *«легкотормозимые»*, с устойчивым негативным отношением к общению. Они избегают общения, но издалека все же следят за событиями в группе.

Формы проявления *детской агрессивности* различны и зависят от отношения к ним родителей или воспитателей. К открытой форме агрессивности взрослые, как правило, относятся нетерпимо, поэтому уже в **двухлетнем** возрасте появляются символические формы агрессивности: нытье, фырканье, упрямство, визг, шлепки.

К 4 годам фрустрация вызывает неодинаковую реакцию: мальчики большей частью дерутся, а девочки визжат, хотя можно наблюдать такие ситуации, когда и девочки прибегают к физической агрессии, иногда срывая свой гнев на игрушках.

СТРАХИ

Острая восприимчивость и впечатлительность ребенка может привести к многочисленным страхам **(третья группа** детей с эмоциональным неблагополучием).

Страх можно определить как эмоциональное состояние, которое появляется в случае осознания человеком надвигающейся опасности.

В конце раннего возраста (к 2-3 годам) появляются *конкретные страхи:* предметы, существа, явле-

Агрвссивность (от *лат.* aggredi — нападать) — внешнее или внутреннее проявление агрессии (физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо).

Страх — эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

Конкретные страхи — эмоции, возникающие в ситуации, когда опасность связывается с конкретными предметами, существами или явлениями окружающей действительности.

Символические страхи — переживание состояния или ситуации угрозы

ния. В этот период отмечают существование строгой зависимости между интеллектуальным уровнем и страхами: чем выше интеллект ребенка, тем больше конкретных страхов он испытывает, то есть в данном случае страх несет защитную функцию, связан со способностью ребенка предвосхищать последствия определенных ситуаций.

Начиная с 3 лет количество конкретных страхов уменьшается: ребенок способен распознать степень опасности ситуации (лев на картинке уже не страшен). Начинается период *символических страхов.* Например, страх темноты в большей степени относится именно к символическим страхам. Со страхом связано также и состояние тревоги, которое возникает в том случае, когда ситуация, чреватая опасными последствиями, не очень определена.

При нормальном эмоциональном развитии ребенка страх и тревога достаточно легко снимаются уговорами и объяснениями взрослого.

Однако страх и тревожность могут занимать и чересчур значительное место в эмоциональной жизни ребенка, который начинает пребывать в состоянии тревоги или страха слишком часто и без видимых причин. Повышенная тревожность и пугливость детей проистекает от многих причин. Это может быть особая чувствительность нервной системы. Наиболее же серьезный источник — это конфликтная атмосфера в семье. В таких семьях дети переживают очень сильные, беспредметные, неопределенные для них самих страхи и тревогу (Белкина В. Н., 1998).

Исследования

На примере отрицательных эмоций — страхов — можно отметить, что с возрастом уменьшается их ирреальная, образная, и увеличивается реалистическая тематика, а в агрессивных реакциях у детей от 3 до 5 лет ослабевают вокальные и возрастают моторные проявления, которые становятся более направленными (Имедадзе Н. В., 1983).

Очевидно, что главным фактором гармоничного развития эмоций и чувств ребенка является семья. В то же время и педагогу, работающему с детьми дошкольного возраста, необходимо помнить, что состояние эмоциональной сферы ребенка важно не только само по себе. Чувства, эмоции постепенно формируют определенные черты личности будущего человека, становясь свойствами его характера и мотивируя во многом его поведение.

В связи с этим родителям и педагогам следует непрестанно следить за формированием взаимоотношений ребенка с окружающими его людьми, за развитием его деятельности, за организацией и направленностью его игр.

РЕЗЮМЕ

Можно выделить основные направления в развитии эмоциональной сферы дошкольника:

— усложняется содержание эмоциональной сферы, импрессивная сторона эмоций и чувств;
— формируется общий эмоциональный фон психической жизни ребенка;
— становится иной экспрессивная сторона эмоций и чувств ребенка-дошкольника.

Во-первых, ребенок усваивает «язык» чувств. Он учится с помощью взглядов, мимики, улыбок, жестов, позы, движений, интонаций голоса выражать свои переживания.

Во-вторых, ребенок-дошкольник уже может словами объяснить свое состояние, хотя в этом смысле его возможности ограничены. Он говорит: «Мне больно!», «Я обиделся», «Мне приятно», «Я радуюсь», «Я скучаю», «Мне жалко». Это свидетельствует об ином уровне осознания им своего внутреннего мира.

В-третьих, ребенок постепенно овладевает умением сдерживать бурные, резкие выражения чувств. Таким образом, ребенок начинает понимать, как нужно себя вести в определенной ситуации. И кроме того, у него появляются первые признаки воли (Белкина В. Н., 1998).



ГЛАВА 4

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

■од *мотивом* мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности, а под *мотивацией* — всю совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

Потребности — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и выступающее источником активности.

В возрасте 2 **лет** у ребенка наступает период интенсивного формирования его мотивационной сферы, которая в значительной мере будет строиться на основе предпосылок, сложившихся в раннем детстве. В это время в мотивационной сфере ребенка наблюдается возникновение новообразований различной степени выраженности, характеризующихся новыми свойствами и структурными особенностями. Этому способствуют многие факторы: развитие речи, общение ребенка со взрослыми и сверстниками, включение его в многообразные виды деятельности.

Структуру мотивации ребенка 2—3 **лет** обычно характеризуют как достаточно аморфную, ибо доступные ребенку мотивы и потребности сменяются друг за другом в относительно случайном порядке. Жизненно важные потребности и капризы нередко еще не дифференцируются и приобретают иногда одинаково высокую значимость для ребенка. Мотивы сменяются во времени, не подчиняясь еще единому сознательно-волевому контролю ребенка. Новые потребности или, точнее, изменение потребностей ребенка может быть результатом большого разнообразия обстоятельств и событий.

Мнение ученых

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного возраста ребенка, развивается далее в двух направлениях: во-первых, в направлении формирования самого механизма соподчинения, во-вторых, в направлении усвоения ребенком новых, более высоких мотивов деятельности (Леонтьев А. Н., 1948).

Примерно к 4 годам соподчиненность потребностей и желаний ребенка приобретает более или менее устойчивые формы. Появляются *домини-*

Доминирующие установки — готовность, предрасположенность субъекта к определенной форме реагирования.
Альтруистическая установка — готовность, предрасположенность субъекта к поведению, направленному на благо других.
Престижная (эгоистическая) установка — предрасположенность субъекта к поведению, направленному на собственные интересы, желания, потребности.
Установка на достижение успеха — предрасположенность субъекта к поведению, направленному на достижение успеха.

рующие установки: у одних — престижные (эгоистические), у других — наоборот, альтруистические, у третьих — направленные на достижение успеха. Разнообразные интересы ребенка также начинают приобретать относительную устойчивость. Вследствие всего начинает складываться *индивидуальная мотивационная система (сфера)* ребенка (Ильин Е. П., 2000).

КРИЗИС ТРЕХЛЕТОК: ПОТРЕБНОСТЬ В ПРИЗНАНИИ, УВАЖЕНИИ

Кризис трехлетнего возраста — этап онтогенеза, сопровождающийся резкой **и** кардинальной перестройкой сложившихся личностных новообразований у детей и переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими.

Мнение ученых

Каждый человек (за редкими исключениями, связанными с патологией) постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя (МаслоуА., 1999, с. 88).

Одной из характерных особенностей этого возраста являются возникающие у ребенка **после 2 лет** негативизм, упрямство, непослушание, строптивость, то есть те симптомы, которые составляют кризис трехлеток. Проявление этих реакций можно, по всей видимости, рассматривать как зарождение потребности в признании, уважении, так как, по словам Л. С. Выготского: «Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому, что *он* это *сказал** (Выготский Л. С, 1984, с. 374). Действительно, одним из первых слов детского словаря в этом возрасте является слово «нет». Оно позволяет ребенку выразить свое несогласие, нежелание, дает ему возможность сопротивляться желанию родителей делать все за него, выразить свое право на самостоятельность, автономию.

Достаточное удовлетворение потребности ребенка в автономии на этом этапе делает ребенка уверенным в себе, помогает ему осознать свою значимость для других. Все это способствует формированию у ребенка глобального чувства самоуважения, которое является базовой потребностью каждого человека. Неудовлетворение же потребности ребенка в самостоятельности приводит к возникновению у него целого ряда негативных тенденций. Среди них можно выделить пассивность, забитость, злобу, агрессивность, чув-

ство униженности, беспомощности, которые в своей совокупности способствуют формированию у ребенка различных компенсаторных и невротических механизмов, проявляющих себя в более позднем возрасте.

ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ

На третьем году **жизни** существенно изменяется потребность ребенка в общении. Собственно, как отмечает Л. С. Выготский, кризис 3 лет протекает в атмосфере перестройки взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей — ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми (Выготский Л. С, 1984).

ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ

Во время кризиса перестраивается социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери и отца. Ребенок постепенно входит в сложный мир людей, как взрослый, так и детский, и пытается отыскать свое место в этом мире. Он учится ориентироваться в социальных связях, устанавливать дифференцированные отношения с окружающими людьми.

М. И. Лисина выделяет в первые 7 лет жизни ребенка **4 формы его общения с окружающими:** ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную (М. И. Лисина, 1986).

В соответствии с ними изменяются требования ребенка к взрослому, который выступает в первую очередь как партнер по взаимодействию и от которого требуются не только внимание, любовь, но и понимание, сопереживание, уважение.

ОБЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ

Наряду с изменениями, происходящими в отношениях ребенка со взрослыми, **на 3-м году жизни** наблюдается возникновение существенного и довольно постоянного интереса к другим детям, потребности в общении с ними. Постепенно развиваясь и обогащаясь, общение со сверстниками превращается в истинно социальное взаимодействие, которое приводит к созданию маленьких детских сообществ с собственными законами и правилами жизни.



«Если у меня не получится, мама поможет».

Формы общения:
Ситуативно-личностная **(0-6 месяцев)** — общение, в ходе которого взрослый обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей.
Ситуативно-деловая **(0,6-3 лет)** — общение, разворачивающееся в ходе совместной со взрослым деятельности.
Внеситуативно-познавательная **(3-4 года)** — общение, разворачивающееся на фоне совместной со взрослым и самостоятельной деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром.
Внеситуативно-личностная **(4-6 лет)** — общение, разворачивающееся на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира.

Исследования

В исследовании Л. Н. Галигузовой установлено, что, например, дети раннего возраста нередко не могут узнать среди своих товарищей того, с кем 15 раз перед этим встречались наедине и подолгу играли. Даже дошкольники после 3-5 совместных занятий не всегда могут сказать, как зовут их друга. При этом если ребенок этого возраста встречается со взрослым, то его личный интерес к взрослому оказывается неизмеримо более глубоким (Галигузова Л. Н., 1980).

Необходимо отметить также то, что в этом возрасте проявляются достаточно сильные индивидуальные различия коммуникативных способностей у детей. Те дети, которые имеют свободные, легкие, аффективные связи с родителями или братьями и сестрами, легче приспосабливаются к общению с другими детьми. Некоторые дети, родители которых чрезмерно авторитарны, пытаются подавлять в игре других детей и третировать более слабых.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ

На предыдущей стадии онтогенетического развития (от рождения до 2 лет) мы рассмотрели зачаточные формы мотивационно направленного поведения у ребенка, которые можно рассматривать только в качестве предвестников *мотивации достижения.* На данном этапе мы уже можем констатировать постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение. При этом на основе данных различных исследований, как отечественных, так и зарубежных авторов, можно утверждать, что заложенный в этом возрасте опыт во многом предопределяет будущее такого поведения.

Исследования

Так, результаты*лонгитюдного* исследования, охватившего 4 возрастных периода, выявили высокую степень устойчивости индивидуальных уровней мотивации достижения и предрасположенности детей к соперничеству, начиная **с 3-летнего** возраста и до взрослости (особенно в интеллектуальной сфере). Оказалось, что большей изменчивостью обладают такие личностные черты, как агрессивность, зависимость, пассивность (Vernon M., 1971).

Так что, по всей видимости, мы можем говорить, что уже к 10 годам вполне возможно предсказать будущее поведение ребенка, направленное на достижение успеха.

Согласно теории Макклелланда, мотив достижения развивается из растущих ожиданий ребенка. Когда ребенок входит в новую ситуацию достижения какой-либо цели, например решения механической головоломки, у

Лонгитюдное исследование — длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека.

Экспектация — система ожиданий, требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей. ***Атрибуция*** — приписывание социальным объектам (человеку, группе, социальной общности)

него нет определенных *экспекта-ций* относительно его способности справиться с этой задачей.

Если головоломка не очень сложна и ребенок способен ее решить правильно, он вскоре разовьет у себя некоторые экспектации и удовольствие от них, которое будет служить позитивным подкреплением для развития мотива достижения.

Вскоре у ребенка разовьется 100%-е ожидание успеха в решении головоломки. Но на этом этапе головоломка теряет свою новизну и ее решение больше не рассматривается ребенком как достижение.

Родителям, стремящимся развить мотив достижения у ребенка, необходимо в этот момент дать ему новую, немного более сложную задачу. Однако если ситуации будут всегда сложны, ребенок будет испытывать негативные эмоции и у него будет складываться не мотив достижения успеха, а мотив избегания неудач. Поэтому взрослым следует очень чутко, с пониманием относиться к своему ребенку, внимательно и правильно оценивая все его поступки и достижения.

X. Хекхаузен (1986) выделил определенные этапы в развитии мотивации достижения у детей рассматриваемого возраста. Примерно между **2,5 и 3,5 годами** у ребенка впервые начинает проявляться способность выводить самостоятельно достигнутый результат из глобальной *атрибуции* — собственных возможностей. С этого, собственно, и начинается развитие у него мотивации достижения.

Следующий шаг — различение трудности задачи и оценка своих возможностей в процессе ее решения. Причем первое время, между 3 и 4 годами, прежде всего выделяется трудность. Однако 3—4-летние дети еще не усматривают позитивной связи между трудностью задачи и привлекательностью успеха.

Исследования

Так, в исследованиях X. Хекхаузена из трех вариантов задач большинство 4-7-летних детей предпочитали легкую, с которой «справились большинство их сверстников». Лишь начиная с 8 лет большинство детей все чаще предпочитали задачу средней трудности, с которой «некоторые их сверстники справились, а некоторые нет». Полученные данные, в которых использовалась методика повторного выбора, показали, что младшие дети, особенно дошкольники, выбирают для повторного решения одну из уже решенных задач, а более старшие дети — напротив, нерешенную (Хекхаузен X., 1986).

Таким образом, очевидно то, что одним из главных условий формирования мотива достижения у ребенка является наличие у него способности к оценке собственных возможностей. Примерно в 3—4 года некоторые дошкольники уже способны самостоятельно оценить некоторые свои возможности и верно предсказать результаты своих действий на основе собственного опыта (например, дальность прыжка) (М. И. Лисина и А. И. Сильвеструу, 1983).

УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИИ

Уровень притязаний — желание человека достичь успеха на том уровне сложности или трудности решаемой задачи, на который он считает себя способным или которого, по его мнению, заслуживает.

Представляет интерес также время, когда у детей формируется уровень притязаний. Для **6-месячного** ребенка, пытающегося достать погремушку, все равно, каким образом он ее получит — в результате своего усилия или же кто-то даст ее,— ребенок будет удовлетворен в обоих случаях. **3-летний ребенок,** пытающийся спрыгнуть со ступеньки, скорей всего, откажется от помощи. Он не удовлетворится, пока не достигнет определенного результата самостоятельно. Очень маленький ребенок, по-видимому, знает только удовлетворение и неудовлетворение своей потребности, но не успех и неудачу в ее реализации. Другими словами, он имеет потребности и цели, но еще не уровень притязаний.

Исследования

Фэйлз в течение 6 месяцев изучала развитие притязаний у детей в возрасте от 2 до 3 **лет.** Она наблюдала за детьми в момент надевания и снятия зимнего комбинезона.

Отказ от помощи — это, вероятно, наилучший поведенческий признак существования притязаний у ребенка. Настойчивое требование независимости свидетельствует о том, что собственное действие человека стало частью цели. Наблюдая за манипуляциями различных степеней сложности (такими, как расстегнуть молнию, вытащить руку из пальто, повесить шапку на крючок), исследователь обнаружила, что дети этого возраста имеют притязания только в отношении определенных видов деятельности.

Один из определенных факторов — способность ребенка. Малыш не откажется от помощи в тех видах деятельности, которые ему определенно недоступны. Когда он становится старше или лучше обучен, уровень притязаний обнаруживается в отношении более сложных действий. Фэйлз также обнаружила, что социальные ситуации или похвала способствуют повышению притязания у ребенка (Левин К., 2000).

Приблизительно в 5—6 **лет** можно также говорить о начале проявления у детей индивидуальных различий в мотивации достижения. Это находит свое выражение в уровне сложности задания, которое дети берутся выполнить. Как утверждают многие исследователи, эти различия определяются в первую очередь поведением родителей, их одобрением, признанием успехов ребенка и собственно стилем воспитания.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА МОТИВАЦИЮ ДОСТИЖЕНИЯ

Макклелланд указывает на то, что социальные ценности родителей влияют на способ воспитания детей, который в свою очередь влияет на их мотивацию. Так, родители с высоким мотивом достижения подталкивают своих детей к ранней независимости и ставят высокие требования в достижении. Они также поддерживают и усиливают в детях достижение превосходства в решении различных задач (McClelland D., 1961).

Исследования

Исследования Crandall, Preston and Rabson (1960) обнаружили, что поведение **3-5-летних** детей, направленное на достижение (наблюдения проводились в детском саду во время игр), связано с тенденций их матерей вознаграждать потребность ребенка к достижению и его стремление к одобрению (Solomon D., 1982).

Кроме того, взаимосвязь между поведением родителей и достижением ребенка проявляется сильнее у девочек, чем у мальчиков.

Макклелланд называет следующие крайности в воспитании детей, которые влияют на формирование у них мотива достижения (McClelland D., 1961):

1) доминантность и авторитаризм отца (в данном случае у ребенка формируются неуверенность в своих силах и низкий уровень мотива достижения, так как отец принимает все решения);

2) низкие стандарты совершенства и снисходительное отношение к ребенку;

3) слишком раннее требование самостоятельности от ребенка.

Избегая этих крайностей, психологи советуют родителям при формировании у ребенка мотива достижения выдвигать высокие стандарты совершенства и вводить их в то время, когда ребенок реально может их достичь. Кроме того, родителям следует без излишнего вмешательства позволять своим детям достигать желаемой цели, при этом выражая не все-покровительство и снисходительность, а свое искреннее эмоциональное удовольствие от результатов их достижений.

ТЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Гендерные схемы — набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин.

Рассматриваемый период характеризуется еще одной особенностью — **формированием у ребенка тендерных схем.** Г. Крайг указывает, что уже в **2,5 года** у малыша формируется первый уровень понимания половой идентичности (Крайг Г., 2000). Это приводит к выбору ребенком определенных моделей поведения, формированию у него тендерных стереотипов, что в свою очередь влияет на становление определенных мотивов, интересов, ценностей и идеалов ребенка. Многие исследователи говорят, что полоролевые стереотипы ограничивают и мужчин и женщин в их достижениях, уменьшая использование их реального потенциала.

Мнение ученых

Было обнаружено, что, несмотря на общие социальные изменения, половые различия существуют и в мотивация достижения: у мужчин превалирует мотивация успеха, а у женщин — мотивация избегания неудач (Ferguson E. D., 1976).

Установлено, что воспитание у ребенка в раннем возрасте полоролевых качеств впоследствии играет существенную роль в его учебных достижениях и в последующей карьере. Таким образом, можно говорить о том, что общество через своих «агентов» — семью, школу, церковь, СМИ, различные экономические и политические институты — стимулирует и подкрепляет развитие независимости и мотивацию достижения у мальчиков и аффилиативные мотивы у девочек.

ИГРА И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ

Формирование мотивационной сферы у детей дошкольного возраста неразрывно связано с их игровой деятельностью, которая занимает центральное место в жизни ребенка этого возраста и представляет собой важнейшую

Для ребенка мотив игрового действия — не в результате: создать некую конструкцию, а в самом процессе



форму его активности. Игра удовлетворяет многие потребности ребенка — потребность в общении, автономии, потребность выплеснуть накопившуюся энергию, развлечься, удовлетворить свое любопытство, познать окружающий мир.

Отечественные психологи усматривают в процессе детской игры формирование двух важнейших особенностей мотивационной сферы ребенка. Во-первых, во время игры у ребенка формируется соподчинение мотивов — подчинение ситуативных мотивов более общим и высоким, и во-вторых, происходит формирование самих мотивов более высокого типа, связанных с выполнением ребенком взятых на себя обязанностей (Эльконин Д. Б., I960).

По ходу игры у ребенка возникает множество мимолетных желаний, в основном вызванных привлекательностью других предметов, не находящихся в распоряжении ребенка, или ролей, которые выполняют другие дети. Но ребенок вынужден отказываться от этих случайных желаний в пользу основного побудительного мотива. В данном случае игра выступает не только как деятельность, внутри которой осуществляется **соподчинение мотивов,** но и как деятельность, в которой происходит **насыщение этих мотивов** новым социальным, специфически человеческим содержанием.

Некоторые исследователи склонны считать, что игра выступает не только средством формирования каких-либо мотивов у ребенка, но и представляет собой мотив сам по себе, так как в силу самой своей природы игра не направлена на достижение какой-то объективной цели. Так, А. Н. Леонтьев полагает, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т. е. в содержании самого действия. Это, как считает автор, справедливо не только для игры дошкольника, но и для всякой настоящей игры вообще. Не выиграть, а играть — такова общая формула *мотивации игры* (Леонтьев А. Н., 1948).

ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ

Рассматривая игровую деятельность ребенка, необходимо также остановиться на значении *ролевой игры* для развития у него мотивационной сферы.

Ролевая игра — ведущая деятельность дошкольного возраста; в развернутом виде представляет собой деятельность, в ходе которой дети берут на себя роли взрослых, воспроизводят их деятельность, а также их взаимоотношения.



В ходе ролевой игры дети берут на себя роли взрослого и воспроизводят их деятельность.

*Просоциальные **мотивы*** — мотивы, направленные на позитивное, конструктивное, социально полезное поведение.

Игра зачастую происходит из идентификации детей с родителями и их желания подражать взрослым, а частично из попыток детей играть роли тех взрослых, которые рассматриваются ими как могущественные фигуры. Возможно, в данном случае желание ребенка почувствовать, экзерсировать некоторый вид власти можно проинтерпретировать как проявление у него мотива власти. Кроме того, в игре можно наблюдать более или менее явные формы символических выражений тех желаний, конфликтных мотиваций и эмоций, которые ребенок не может демонстрировать открыто или же выразить на словах. Так, дети часто играют в полицейских, грабителей и индейцев, в войну, в диких животных и т. п., что позволяет им социально приемлемым путем выплеснуть агрессивные, асоциальные порывы.

С другой стороны, в коллективной ролевой игре происходит усвоение ребенком социальных норм, формирование у него моральных суждений, развитие кооперации и сотрудничества, что в своей совокупности способствует формированию у ребенка *просоциальных мотивов,* таких, как альтруизм и взаимопомощь.

РАЗВИТИЕ У РЕБЕНКА ИНТЕРЕСОВ И ЛЮБОПЫТСТВА

В этом возрасте у детей начинают проявляться **интересы к творческим видам деятельности** — рисованию, лепке, конструированию, пению, музыке. Однако эти интересы пока еще недостаточно устойчивы и могут сильно варьироваться.

Кроме того, рассматриваемый возраст — это возраст **«почемучек»,** когда любопытство детей достигает своего апогея и нет предела их любознательности и вопросам.

Появление способности к фантазированию является, как правило, особенностью хорошо развитых детей. С другой стороны, **фантазии** могут служить и сигналом *фрустрации различных мотивов.* Поэтому при чрезмерном фантазировании ребенка следует обратить более пристальное внимание на сюжетный характер его фантазий.

Сексуальное любопытство, присущее ребенку этого возраста, начинается с интереса к собственному телу. *Мастурбация* и игра половыми органами являются довольно распространенными явлениями, хотя взрослые, особенно матери, стремятся контролировать это. Постепенно этот интерес ребенка принимает форму вопросов относительно половых различий мальчиков и девочек, происхождения детей и т. п. В связи с этим можно говорить, что комплексные паттерны сексуально мотивированного поведения ребенка развиваются у него на протяжении всего детства задолго до *пубертата.*

Фрустрация мотивов— подавление, блокирование мотивов.

Мастурбация — искусственное (вне полового акта) раздражение половых органов для і взывания оргазма.

Пубертат — период полового созревания, характеризующийся бурным, неравномерным ростом и

РЕЗЮМЕ

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного периода, развивается в направлении формирования самого механизма соподчинения и усвоения ребенком новых, более высоких мотивов деятельности. Появляются доминирующие установки: у одних — престижные (эгоистичные), у других — альтруистические, у третьих — направленные на достижение успеха.

Происходящие изменения потребностей в общении протекают в атмосфере коренной перестройки взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Зарождение потребности в автономии, признании и уважении проявляется в реакциях негативизма и упрямства. Достаточное удовлетворение этих потребностей на этом этапе способствует дальнейшему формированию у ребенка глобального чувства самоуважения — одной из фундаментальных потребностей человека.

Характерной особенностью данного возрастного периода является также постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение. При этом данные различных исследований показывают, что заложенный в этом возрасте социальный опыт во многом предопределяет будущее такого поведения. Приблизительно в 5-6 лет можно говорить также о начале проявления у детей тендерных и индивидуальных различий в мотивации достижения.



ГЛАВА 5

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ

Я-концепция у ребенка наименее структурирована и обладает в этот период наибольшей пластичностью. Монополия родителей на общение с ребенком, самосознание которого только начинает пробуждаться, приводит к тому, что их установки становятся решающим фактором формирования основ Я-концепции ребенка.

Именно в детстве, когда межличностное общение является особенно важным для формирования самоустановок у ребенка, и возникает целый ряд ограничений в выборе критериев собственной значимости. Ориентиры для *самооценки,* заложенные в детстве, поддерживают сами себя в течение всей жизни человека, и отказаться от них чрезвычайно трудно. Это обстоятельство ставит под сомнение теоретическое допущение, что индивид может легко повысить самооценку, снизив уровень своих притязаний. Этим же, в частности, объясняется и то, что некоторые люди, провозглашающие на словах оптимистический лозунг «видеть во всем только светлые стороны», отличаются негативными самоустановками.

С точки зрения Э. Эриксона, вторая стадия развития Я-концепции длится от **полутора до трех-четырех лет.** В этот период ребенок уже осознает свое индивидуальное начало и самого себя как активно действующее существо. Если активность ребенка не соответствует ожиданиям взрослых, то он сталкивается с их неодобрением.

Главный позитивный результат развития ребенка на этой стадии — достижение **чувства независимости.** Ребенок стремится освободиться от полной зависимости взрослых и обрести некоторую самостоятельность, поэтому он старается делать все сам, отвергая любую помощь: при еде, при одевании, на прогулке и т. д.

Я-концепция — это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности (Реан А. А., 1999, с. 47).

Самооценка — компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков (Психологический словарь, 1983, с. 332).



Взрослые во многом ограничивают детскую активность, обеспечивая со своей точки зрения безопасность ребенка, а также руководствуясь соображениями порядка и целесообразности. Если ребенок сопротивляется требованиям взрослых, то возникают конфликты, которые, как считает Э. Эриксон, могут привести к появлению у малыша чувства неуверенности как в собственных силах, так и в своей автономии. Альтернатива автономии и неуверенности является ключевой проблемой этого периода детства. То, как разрешается этот кризис, сказывается на дальнейшем развитии личности.

Раскрывая значение этого периода в становлении личности, Р. Берне обращает внимание на то, что в этом возрасте ребенок особенно нуждается в благожелательной поддержке и воодушевлении со стороны окружающих. Зарождающееся у него чувство автономии должно встречать поощрение настолько, чтобы конфликты, связанные с запретами взрослых, не приводили ребенка к излишней застенчивости и сомнению в собственных силах. Развитие самоконтроля у малыша должно происходить без ущерба для формирования у него позитивной самооценки.

Начиная с 4 лет у ребенка появляются первые представления о том, каким он может стать человеком. Необычайно энергичной и настойчивой становится познавательная деятельность ребенка, главной движущей силой которой является любознательность. Ребенок может уже свободно передвигаться и достаточно владеет речью, чтобы задавать вопросы и осмыслять полученные на них ответы.

Крайне важно, чтобы родители не подавляли познавательную активность ребенка.

Главной опасностью этого периода Э. Эриксон считает возможность появления у ребенка чувства вины за свою любознательность и активность, оно может подавить чувство инициативы. В свою очередь, Р. Берне советует родителям, стремящимся сформировать у ребенка положительную самооценку, выражать свое отношение к активности ребенка таким образом, чтобы у него не возникало уничижительное по отношению к самому себе наказующее самосознание.

Вехи в развитии

Я-концепция как психологическое новообразование становится очевидной в случае:

1) когда самооценка ребенка формируется в результате выявления черт отличия от других людей, нежели с установлением каких-то своих неповторимых особенностей;

2) когда у ребенка возникает способность к рефлексии и он начинает сознавать, как воспринимают его другие люди.

РОЛЬ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ

Многие авторы согласны с тем, что важным для «кристаллизации» Я-концепции является момент, когда ребенок начинает относительно свободно владеть языком.

Вехи в развитии

Показателем растущего чувства собственной индивидуальности служит употребление ребенком местоимения «Я». Обычно на третьем году жизни, когда дети начинают произносить короткие предложения, они часто, выполняя какое-либо действие, описывают его. Например, взбираясь на стул, ребенок говорит: «Я сяду».

ЗНАЧЕНИЕ СОБСТВЕННОГО ИМЕНИ В Я-КОНЦЕПЦИИ РЕБЕНКА

Еще до того как ребенок начинает говорить, он уже знает свое имя и реагирует на него. Позже имя включается им в Я-образ и используется как средство *самоактуализации.* На вопрос «кто ты?» ребенок сообщает свое имя (до того как он запомнит свою фамилию). Он часто негодует на неточность произношения своего имени и добивается верного обращения к нему. Имя индивидуализирует ребенка и одновременно идентифицирует его с эстетикой и другими содержательными составляющими его имени. Порой детям нравятся красиво звучащие или редкие имена, но иногда резкое несоответствие своего имени другим (знакомым и привычным) именам заставляет ребенка отказаться от собственного и представляться другим именем.

Возможно, отстаивание своего имени или, наоборот, поиск более подходящего говорит о уже существующей структуре Я-образа или об активной динамике его структурирования. Весьма показателен сюжет из дневника известного специалиста в области детской психологии В. С. Мухиной (1985).

Диалог двух братьев-близнецов, Андрюши и Кирилла. Андрюша в озорном настроении, поддразнивает братишку.

Андрюша: Я — Кика!

Кирилл (протестует): Я — Кика, а ты — Дюка. (Ревет от возмущения.)

Факторы развития

Ребенок обычно рано усваивает, что его имя символизирует его самого. Реакция ребенка на свое имя является надежным показателем особенностей развития Я-концепции. Если ребенку нравится его имя, он обычно и сам себе нравится, и наоборот. Невозможно определить, является ли отношение к имени первичным или ребенок вначале имеет отношение к себе, а затем уже переносит его на имя. Однако для многих детей начало формирования Я-концепции совпадает с моментом обнаружения того факта, что у них есть имя.

Мнение ученых

Р. Берне выдвигает гипотезу о роли имени и именования в развитии Я-концепции. Самосознание ребенка основывается на отличении себя от других. Главным в создании Я как социального объекта является его идентифицирование, а одним из способов этого служит именование. Но если объект получил имя и благодаря имени — определенность, по отношению к нему можно занять и определенную позицию.

Принятие того, как ребенка вер-бально обозначают другие, определяет еще один аспект самоосозна-вания — «Я и мое имя».

Все качественные или сравнительные ласкательные или порицающие имена, которые даются в детстве взрослыми, производят эффект «указателя» в самопроявлениях ребенка. Так, обращение к ребенку со своеобразной «маркировкой» «умница» создает соответствующий Я-образ, и ребенок будет стремиться «поддерживать» истинность этого Я-образа. Другое наименование, типа «жадина», несоотносимое с первым, вызовет явный протест, так как ребенок не может примириться с таким несоответствием.

Я-образ — совокупность образов (чувственных — ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

Самоактуализация — стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности и т. п. Самоактуализация (в концепциях гуманистически ориентированных психологов) занимает в структуре потребностей личности одно из первостепенных мест в ряду

Известный автор книги «Психология развития» Г. Крайг указывает, что представления человека о самом себе даже в детском возрасте должны быть согласованными (не противоречащими друг другу), иначе произойдет *фрагментация личности,* и человек будет страдать от смешения ролей.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ Я-ОБРАЗА

К 3-4 годам ребенок знает о своей принадлежности к определенному полу и ясно различает пол окружающих его людей, хотя дети часто ассоциируют половую принадлежность со случайными внешними признаками — одеждой, прической. Однако относительно своей половой идентификации у ребенка в этом возрасте имеются некоторые сложности. Это проявляется в том, что оценка ребенком степени своей *маску линности-фемининности* затруднена неопределенностью детских *полоролевых предпочтений,* которые выясняются путем ответов на вопрос «Кем бы ты предпочел быть — мальчиком или девочкой?» и поведенческих «экспериментов», когда ребенок вынужден выбирать между мужским и женским образцом или ролью.

I Психологические теории

Относительно половой психологической дифференциации и формирования *половой самоидентичности* существуют три альтернативные теории.

Теория идентификации, имеющая психоаналитическую основу, подчеркивает роль эмоций и подражания. Предполагается, что ребенок бессознательно имитирует поведение представителей своего пола.

Теория половой типизации опирается на концепцию социального научения и объясняет половую идентификацию действием подкрепления: родители и другие люди поощря-

Маскулинность — развитие мужских половых признаков.

Фемининность — развитие женских половых признаков.

Полоролевые предпочтения — конкретизация в половой соотнесенности деятельности или поведения.

Половая самоидентичность — сознание своей принадлежности к полу.



«Ты — мальчик, а я — девочка!»

ют мальчиков за поведение, которое принято считать мальчишеским, и осуждают их, когда они ведут себя «женственно»; девочки же получают положительное подкрепление за фемининное поведение и отрицательное — за маскулинное. Половая типизация — это процесс: сначала ребенок учится различать образцы поведения, дифференцируемые по полу, затем обобщать этот частный опыт на новые ситуации и наконец выполнять правила поведения в соответствии со своим полом. **Теория самокатегоризации** связана с когнитивными воззрениями и подчеркивает познавательную сторону этого процесса: ребенок сначала усваивает половую идентичность, определяя себя в качестве «мальчика» или «девочки», а затем старается вести себя в соответствии со своей половой принадлежностью.

Эти теоретические объяснения хорошо иллюстрируются примером из L A. Kohlberg: «Так, в свете теории половой типизации ребенок мог бы сказать: "Я хочу поощрения, меня поощряют, когда я делаю «мальчиковые» вещи, поэтому я хочу быть мальчиком", а в свете теории самокатегоризации: "Я мальчик, поэтому я хочу делать «мальчиковые» вещи, и возможность их делать меня вознаграждает" (цитируется по: Кон И. С, 1981).

Итак, на этапе раннего детства происходит первичная половая идентификация. Ребенок уже понимает то, что пол не изменяется с течением времени, при смене одежды, рода занятия или других внешних признаков, Однако дети сравнительно мало обращают внимание на различие половых органов, когда им приходится решать, кто — мужчина и кто — женщина (в частности, это характерно для детских рисунков). Дети **старше 4 лет** не только правильно различают пол окружающих людей, но и хорошо знают, что в зависимости от пола к человеку предъявляются разные требования. Это сказывается в тех личных сценариях, которые имеют место в представлениях детей о своем будущем.

Я-ОБРАЗ И САМООЦЕНКА В ИГРАХ РЕБЕНКА

Игра — сюжетное и ролевое воплощение «перспективного» Я-образа ребенка, поэтому можно сказать, что в игре проявляется его самооценка. В то же время в игре обозначается готовность ребенка к саморегуляции, т. е. в игре развивается регулятивная функция самооценки.

Самооценка — одно из основных новообразований дошкольного возраста.

И Мнение ученых

По мнению И. И. Чесноковой (1977 г.), самооценка является важным *звеном мотивационно-потребностной сферы* личности ребенка, формирующимся при условии, когда ребенок является не только объектом, но и субъектом оценочной деятельности. С точки зрения этого автора, на формирование отношения личности к себе в процессе какой-либо деятельности наиболее существенно влияют собственные достижения и самооценка.

Мотивационно-потребностная ***сфера личности*** — те аспекты личности и личностные состояния, которые побуждают личность к действию, вызывают активность субъекта с определенной целью. Мотивационно-потребностная сфера личности включает интересы, влечения, эмоц

Кроме того, в процессе самооценки личности происходит соотнесение своей собственной оценки с общественной и оценкой тех членов коллектива, мнение которых в силу определенных для личности причин является значимым.

Исследования

Особенности проявления регулятивной функции и самооценки ребенка в процессе игры изучались Л. И. Уманец (1987). Авторским предположением было следующее: регулятивная функция самооценки у ребенка развивается в том случае, если повышается ее рефлексивность, реалистичность, обогащается ее содержание на основе усвоения ребенком нравственных критериев исполнения игровых ролей.

Особенности самооценки ребенка Л. И. Уманец изучала, наблюдая за выбором детьми игровых ролей и за изменением их притязаний исполнять ту или иную роль, возникающим под влиянием оценки игровой группы. Высокому уровню притязания отвечал выбор детьми главных ролей, среднему уровню соответствовал выбор ролей помощников исполнителей главных ролей, а низкому — выбор рядовых ролей.

Результаты экспериментов показали, что в воображаемых игровых ситуациях дети всех возрастных групп выбирали для себя, как правило, главные роли. В реальных же игровых ситуациях у детей фиксировалась определенная динамика притязаний.

Таким образом, изучение особенностей самооценки детей позволило сделать следующие выводы:

1. Испытуемые **среднего дошкольного возраста** под влиянием ожидаемой оценки группы не изменяют своих притязаний — выполнять главные игровые роли.
2. В **старшем дошкольном возрасте** зафиксирована относительно устойчивая динамика игровых притязаний детей под влиянием ожидаемой оценки группы сверстников. Оценка игровой группы сверстников в процессе игры оказывает существенное влияние на самооценку детей старшего дошкольного возраста. Механизм такого влияния обусловливает тенденцию сближения самооценки с групповой оценкой.

Кроме того, экспериментальные данные Л. И. Уманец свидетельствуют о том, что в игре без специального руководства со стороны воспитателя у ребенка не формируется такая самооценка, которая бы оптимально регулировала его отношения со сверстниками.

Исследование Л. И. Уманец убедительно демонстрирует, что детская игра не только формирует у ребенка самооценку, но и развивает ее регулятивную функцию. А старший дошкольный возраст является именно тем периодом в личностном развитии ребенка, когда самооценка начинает активно влиять на отношения между детьми и их выбор «групповых ролей».

Я-ОБРАЗ И ОПЫТ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА

Образ самого себя складывается у ребенка в условиях взаимодействия его индивидуального опыта и опыта его общения с другими людьми. Формирование образа-Я у ребенка начинается задолго до дошкольного возрас-

«,

та, так как **к трем годам** многие дети располагают уже довольно ясными и точными представлениями о своих возможностях.

Представления, которые возникают у ребенка только на основе его индивидуального опыта, характеризуются вначале неустойчивостью и нечеткостью и могут игнорироваться ребенком под влиянием оценочных воздействий взрослого. Но по мере развития детей эти представления приобретают все более основательный, устойчивый характер, и **в пять—семь лет** оценки окружающих принимаются ребенком лишь в определенной мере, преломляясь через призму тех результатов и выводов, которые подсказываются ему его личным опытом.

Знания, приобретенные ребенком в результате его индивидуального опыта, отличаются большой конкретностью. Поэтому представления дошкольника, основанные на таких знаниях, имеют менее выраженную эмоциональную окраску, чем представления, сформированные посредством общения ребенка с другими людьми, в которых аффективный элемент присутствует в большей мере.

Отсюда вывод: важнейшая функция индивидуального опыта ребенка состоит в обеспечении когнитивной части образа самого себя фактическими знаниями о себе, своих способностях и возможностях.

ОБЩЕНИЕ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМИ

Любые оценочные воздействия взрослых на ребенка содержат в себе и эмоциональные и познавательные элементы, поэтому они не только направляют внимание ребенка на хорошие и плохие стороны собственного поведения, но и становятся моделью для построения представления ребенка о себе. В этих отношениях характер оценочных воздействий взрослого имеет определяющее значение в процессе формирования у дошкольника представлений о своих возможностях.

Уровень точности представлений дошкольника о себе пропорционален уровню адекватности оценочных воздействий взрослого.

Заниженная оценка взрослых оказывает наиболее отрицательное действие на точность определения детьми результатов своих действий. Она вызывает у детей недоверие, споры, несогласие и даже отказ от деятельности.

Завышенная оценка взрослых оказывает двоякое действие на поведение дошкольника:

1) она искажает представления ребенка в сторону преувеличения результатов своих действий;

2) мобилизует его силы, стимулирует оптимизм и уверенность ребенка в достижении хороших результатов.



Завышенная оценка — в одобрении содержится большая позитивность, не соответствующая уровню реальных достижений или объективных характеристик.

Заниженная оценка — уровень одобрения ниже степени позитивности или уровень неодобрения выше степени негативности — не соответствует

объективности.

«Серьезный разговор»

Информация о своих возможностях, которую дошкольник накапливает в индивидуальном опыте, становится конструктивным материалом для формирования Я-образа в том случае, когда она подтверждается в опыте его общения с окружающими. Поэтому так велика роль точных оценочных воздействий взрослого в образовании объективных представлений ребенка о себе самом.

Опыт общения со взрослыми является для ребенка главным источником оценочных воздействий, под влиянием которых у него формируется отношение к реальному миру, самому себе и другим людям. Кроме того, общение ребенка со взрослыми организует его индивидуальный опыт, выполняя при этом три основные функции:

— этот опыт общения выдвигает перед ребенком цель осознания, а иногда и вербализации своего индивидуального опыта;

— подсказывает ребенку в некоторых случаях способ решения разных задач в индивидуальном опыте;

— способствует систематизации и обобщению всего накопленного ребенком опыта.

Опыт общения со взрослыми служит для детей средством сравнения себя с эталоном или идеалом, к которому можно лишь стремиться.

Зависимость поведения дошкольника от оценочных воздействий взрослого обратно пропорциональна возрасту детей: чем младше ребенок, тем менее критично воспринимает он мнения взрослых и тем меньше его представления о своих возможностях опираются на конкретные результаты деятельности. В старшем дошкольном возрасте взрослый остается для ребенка таким же авторитетом, как и для малыша, однако оценки дошкольника в большей мере преломляются через призму тех результатов и выводов, которые подсказывает ребенку его индивидуальный опыт.

ОБЩЕНИЕ РЕБЕНКА СО СВЕРСТНИКАМИ

Оценочные воздействия сверстников воспринимаются иначе, чем мнения взрослых: чем младше дошкольник, тем менее значимыми являются для него оценки сверстников.

В процессе формирования у ребенка представлений о своих возможностях опыт его общения со сверстниками является для ребенка в первую очередь контекстом для сравнения его с «подобными себе существами» и служит основой для приобретения ребенком основных навыков коллективной жизни. Кроме того, общение ребенка со сверстниками является одновременно и средством взаимного обмена оценочными мнениями, благодаря которым ребенок получает возможность видеть себя глазами своих сверстников.

Отклонения от нормы

Образование точных представлений ребенка о самом себе предполагает гармоничное сочетание его индивидуального опыта и тех оценок и знаний о себе, которые ребенок накапливает посредством общения с другими людьми. Если данная гармония нарушится, то представления ребенка о самом себе начинают постепенно искажаться в сторону завышения или занижения. Однако это случается в результате скудности индивидуального опыта ребенка или в силу неблагоприятных условий его общения с окружающими.

Причиной формирования завышенной самооценки у дошкольника может стать его общение со взрослым, который постоянно преувеличивает его успехи и достижения. В случае же общения

ребенка со взрослым, подчеркивающим лишь его недостатки и неумение, у ребенка возникают систематические отклонения в сторону занижения своих возможностей.

Данные наблюдения имеются в работах и других авторов, которые подчеркивают, что неуверенность ребенка в себе, недоверие его к другим, заниженное отношение к самому себе является следствием неблагоприятных отношений ребенка с окружающими его людьми (Бодалев А. Л., 1965 и др.).

Я-ОБРАЗ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ

Рассмотрим взаимосвязь Я-образа ребенка с основными социальными принципами.

Психическое развитие индивида во многом определяется приобщением его к социальному опыту, в том числе и в сфере моральных норм.

Основной функцией морали является регуляция социального поведения и взаимоотношений людей в соответствии с принятой в обществе системой ценностей. В связи с этим личность предъявляет к себе соответствующие требования, происходит оценивание себя, и в ситуациях несоответствия налагаются санкции на себя. Таким образом, происходит социально ориентированная саморегуляция: отрицательная самооценка при нарушении социальных норм выполняет роль внутренних санкций (аналогично тому, как отрицательная оценка другого является одной из форм внешней санкции); в то же время положительная самооценка становится инструментом самоактуализации.

Однако оценивается не только то, что соответствует настоящему моменту, но и то, каким может стать «Я» при нарушении норм. Этот процесс представляет собой поэтапное приобретение самосознания, в структуре которого выделяется реальный Я-образ и потенциальный Я-образ.

Потенциальный Я-образ — каким я мог бы быть при реализации (субъективно воспринимаемых) не задействованных личностных качеств, в том числе и негативных.

Реальный Я-образ — каким я вижу себя в настоящий момент.

Основные положения, выражающие связь моральных норм и Я-образа

1. Основным психологическим фактором моральной саморегуляции является самосознание.
2. Моральное поведение определяется той формой самосознания, которая характеризуется расслоением целостного образа Я на Я-реальное и Я-потенциальное.
3. Мотивом, побуждающим человека соблюдать социальные нормы, является стремление сохранить исходный положительный образ себя.
4. В содержание положительного образа Я входит такая характеристи-кэ.) кэ.к соблюдение моральных норм и принципов.

Вехи в развитии

В конце дошкольного возраста у ребенка проявляется опосредованная образом Я саморегуляция морального поведения, то есть происходит расслоение образа Я на Я-реальное и Я-по-тенциальное.

Уже **у пятилетних** детей имеется способность управлять своим поведением в связи с ситуациями морального выбора. После пяти лет дети живо интересуются нормами и правилами взаимоотношений людей, их поведением и вполне осознанно следуют нормам и ситуациям морального выбора, что отражено в исследованиях С. Н. Карповой и Л. Г. Лысюк (1986), а также Е. В. Субботского (1977).

Пятилетние дети в своих играх проявляют творчество сюжетосложения. Они воображают себя и свои действия в придуманных ими обстоятельствах. Тем самым дети создают образ себя (часто весьма далекий от истинных объективных характеристик), возможно с целью гармонизации и компенсации реально-ситуационного самовосприятия.

Исследования

В исследованиях С. Г. Якобсон и С. И. Моревой (1989) была предпринята попытка изучения связи между моральным поведением ребенка и его моральным самосознанием.

Наблюдались дети **шести-семи лет** (дошкольники) с разными формами морального поведения, а именно: дети, устойчиво соблюдавшие нормы, с неустойчивым соблюдением норм и дети, систематически нарушающие нормы морального поведения.

В процессе эксперимента анализу подвергалась степень справедливости детей при распределении игрушек.

Выяснилось, что все дети обладают весьма высокой исходной самооценкой, высоко оценивают сверстника, соблюдающего норму, и очень низко того, кто ее нарушает. Однако те дети, которые устойчиво соблюдают нормы морального поведения, резко снижают самооценку при ее воображаемом нарушении. Это говорит о высокой критичности к собственному отрицательному поведению.

Дети с неустойчивым соблюдением моральных норм, даже следуя норме, относятся к ее возможному нарушению снисходительно. При этом свое реальное нарушение нормы «неустойчивые» оценивают выше, чем воображаемое.

Дети, систематически нарушающие норму, оценивают себя высоко, так же как и сверстников, соблюдающих норму. Возможное соблюдение норм оценивается ими хотя и достаточно высоко, но все же достоверно ниже, чем реальное нарушение. Это говорит не только об отсутствии критичности к собственному нарушению нормы, но и о наличии у этих детей явной тенденции к оправданию подобного поведения, а также о совершенно разных критериях при оценке своего и чужого поведения.

Авторами исследования были выявлены особенности самооценок детей при нарушении ими моральной нормы:

1. Дети с разным моральным поведением различаются характером своих самооценок по поводу реального и воображаемого соблюдения — нарушения норм.
2. Соотношение самооценок по поводу реального и воображаемого соблюдения — нарушения норм коррелируется поведением детей.
3. Изменение образа себя меняет как поведение, так и самооценку ребенка.
4. Образ себя определяет моральное поведение ребенка, если имеет структуру, содержащую Я-реальное и Я-потенциальное, при которой компонентом Я-реального является одобряемое ребенком соблюдение определенной нормы, а нарушение этой нормы входит в содержание Я-потенциального негативного.

РЕЗЮМЕ

Резюмируя все вышесказанное, можно заключить, что у ребенка в раннем детстве параллельно с познанием окружающего мира продолжается познание самого себя. В этом процессе самосознание выполняет центральную

и регулирующую функцию. Ребенок осознает свои желания и действия, которые регулируются его личными нормами (в соответствии с его пониманием передаваемых ему взрослыми моральных требований и правил поведения). Ребенок способен оценить себя, осознавая в той или иной степени соответствие собственных качеств и действий определенным ожиданиям или требованиям окружающих.

Я-концепция ребенка продолжает формироваться через его взаимодействие с окружающими, например с родственниками, со сверстниками.

По мере того как ребенок становится социально восприимчивым, развиваются и его когнитивные и перцептивные способности, его Я-концепция все более дифференцируется и усложняется. Следовательно, в значительной степени содержание образа-Я ребенка является продуктом процесса социализации.

Основным условием для успешного развития Я-концепции ребенка на этом этапе личностного развития является, как подчеркивал К. Роджес, удовлетворение его потребности в позитивном внимании.

В развитии **Я-концепции** дошкольника первичное осознание себя ребенком становится сложной и относительно устойчивой системой его самовосприятия: ребенок осознает особенности своего тела, свои физические возможности, идентифицирует себя с определенным полом, воспринимает себя членом социальной группы.

Развитыми личностными новообразованиями ребенка в дошкольный период являются ранние проявления у него эмпатии и самоконтроля, которые в свою очередь во многом определяют морально-нравственную ориентацию и поведение ребенка на данном этапе его возрастного развития.



ГЛАВА 6

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

шоведение — присущее животным взаимодействие с окружающей средой, опосредствованное их двигательной и психической активностью.

Поведение человека — имеющее природные предпосылки, но по своему содержанию социально обусловленное, опосредствованное языком взаимодействие с окружающей средой, реализуемое в форме деятельности и общения.

Развитие деятельности ребенка в этот период можно разделить на два принципиально отличающихся друг от друга по своему содержанию этапа.

Приблизительно до 4-5 лет ведущей в поведении ребенка остается *предметная деятельность,* основным содержанием которой является познание свойств объектов и совершенствование навыков обращения с ними. В это же время интенсивно развивается речь, становящаяся к 5 годам основным средством общения как со взрослыми, так и с детьми.

После 5 лет в качестве ведущей деятельности ребенка выступает *сюжет-но-ролевая игра,* основным назначением которой, с точки зрения формирования субъекта деятельности и общения, является воспроизведение и *ин-териоризация* важнейших *конвенциональных ролей* взрослых данной культуры и отработка навыков формального и неформального общения.

Предметная деятельность ребенка — это целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, а основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного сообщества.

Сюжетно-ролевая игра — это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

Интериоризация (от *лат.* interior — внутренний) — формирование внутренних структур
человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности.

Конвенциональная роль (от *лат.* convantio — соглашение) — представление о предпи санном образце поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации,
если известна социальная позиция, занимаемая им в совместном действии.

Подражание в дошкольном возрасте — путь проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности (Психология. Словарь, с. 278).

8*

Биодинамическая ткань движения — гармоничная система мельчайших фрагментов (импульсов) двигательного акта, которые заполняют всю траекторию, описываемую органами движения при выполнении этого акта.
«Темное мышечное чувство» — в терминологии И. М. Сеченова: смутно осознаваемые ощущения, исходящие от мышц (проприоцептивные ощущения в терминологии Ч. Шеррин-гтона) в процессе движений, осуществляемых животным при его взаимодействии с объектами окружающего мира. Играет фундаментальную роль в познании внешнего мира.

Механизмы развития

Основным механизмом развития ребенка как субъекта деятельности и общения является подражание. В дошкольном возрасте *подражание* приобретает форму **«идентификации»** (Ша-поваленко И. В.). Ее содержанием становится осуществляемое ребенком в сюжетно-ролевой игре моделирование поведения обобщенного общественного взрослого.

Конкретно-психологической функцией подражания является создание *«биодинамической ткани движения»* (А. Н. Бернштейн), входящей в качестве одной из составных частей в структуру культурно обусловленных значений объектов социальных ролей и норм.

«Подражательные действия ребенка служат механизмом отражения мира человеческих предметов и явлений. С одной стороны, уподобительный моделирующий характер подражания позволяет ребенку познать скрытые существенные свойства объектов (например, социально закрепленные функции орудий), не открывая их самостоятельно, но воспроизводя по образцу взрослого адекватную им деятельность, в которой эти свойства и обнаруживаются. С другой стороны, воспроизведение действий взрослого собственными активными движениями вносит в чувственные образы ребенка необходимую составляющую в виде *"темного мышечного чувства"»* (Ша-поваленко И. В., с. 19). Здесь можно было бы обратить внимание на то, что это «темное мышечное» чувство является составной частью не образа объекта, а структуры предметного значения в форме культурно обусловленных схем действий с данной категорией объектов (Шмелев А. Г.).

Благодаря описанной функции «идентификация» подражание сверстнику в этом возрасте создает основы ориентации не только во внешнем объективном мире, но и в собственном, субъективном.

РАЗВИТИЕ МОТОРНЫХ УМЕНИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Навыки взаимодействия ребенка с объектами окружающего мира определяются прежде всего уровнем его владения своим собственным телом, степенью его включенности в социальное взаимодействие и уровнем собственной активности, инициативы и любознательности. В связи с этим моторная ловкость и разнообразие действий, производимых с объектами, зависит от темпераментных особенностей ребенка и от разрешающего поведения социума. Ведь для того, чтобы ребенок научился взбираться вверх по вертикальной лестнице и съезжать с крутой горки или нырять головой вниз с высоты в воду, он не только должен быть достаточно мотор-но развит и хотеть этого, но ему еще должно быть разрешено делать это.

Следовательно, в развитии моторных навыков у ребенка имеются индивидуальные различия, однако в то же время имеется и некоторый «предел» этого развития (например, не многие европейские дети вырабатывают развитые навыки лазания по деревьям), выше которого поднимаются не все дети.

РАЗВИТИЕ «СХЕМЫ ТЕЛА»

«Схема тела» — это психическая структура, в которой отражена конструкция собственного тела человека. Только благодаря ее наличию возможна успешная координация движений различных частей тела человека.

Развиваясь, ребенок познает не только внешние объекты, но и свое собственное тело, и *«схема тела»* как психическая структура продолжает формироваться и совершенствоваться. В связи с этим наряду с сюжетно-ролевыми играми и играми по правилам, о которых будет сказано ниже, дети могут заниматься бессмысленными, на взгляд взрослых, занятиями. Дети могут подолгу плескаться водой, бросать камешки в цель, пробовать на вкус растения, играть с животными, бегать, прыгать, приседать, крутиться на одном месте, «гонять» на велосипеде, возиться друг с другом, драться понарошку. Во время этих игр дети получают новые ощущения, в результате чего совершенствуется их моторика, движения становятся более координированными.

Возрастные нормы

3-летний малыш при ходьбе и беге ставит ноги гораздо ближе друг к другу, предметы берет одной рукой, он лучше удерживает равновесие, передвигается более плавно и ловко.

4-летние дети могут менять ритм бега, прыгать. Они демонстрируют большую, чем трехлетки, силу, выносливость и координацию движений. Могут рисовать карандашом простые формы и фигуры; рисуют красками; делают из кубиков постройки. Могут надевать и снимать с себя простую одежду и элементарно обслуживать себя за столом.

В 5 **лет** дети могут ходить по гимнастическому бревну, ловко скачут, стоят на одной ноге, могут застегивать пуговицы и молнии, самостоятельно одеваются и раздеваются. Некоторые умеют завязывать шнурки (Крайг Г., с. 358).

В 6 **лет** некоторые дети уже настолько моторно ловки, что начинают осваивать профессиональные виды деятельности — играть на музыкальных инструментах, плавать, танцевать, кататься на коньках и т. д.



Во время игр дети получают новые ощущения, в результате совершенствуется их моторика.

Как говорилось выше, моторные умения развиваются у ребенка в соответствии с общей, главным обра-

зом познавательной активностью. Мотивом, побуждающим дошкольника манипулировать предметами, является познавательный интерес. «Ребенок хочет узнать, как работают часы, что у них внутри. Где спрятан звонок у телефона? Как магнит держит гвозди? Как открываются двери у поезда метро?» (Люблинская А. А.). Именно познавательный интерес и сформиро-ванность определенных психических структур делает детей в возрасте приблизительно **пяти лет** «почемучками». В связи с этим следует учитывать, что игнорирование вопросов ребенка о мироустройстве, появляющихся у него в этом возрасте, может привести к угасанию его познавательного интереса.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ребенок с раннего детства находится в постоянном взаимодействии с другими людьми, однако их возрастной и половой состав, а также характер общения с ними в разные возрастные периоды ребенка существенно изменяется. В связи с этим можно сказать, что ребенок в дошкольном возрасте вступает в различные по своему содержанию социальные отношения.

В раннем детстве и раннем дошкольном возрасте продуктивно ребенок общается в основном со взрослыми. С 3—4 **лет** доля и значение контактов ребенка с другими детьми начинает постепенно возрастать, и к концу дошкольного возраста эти контакты начинают играть ведущую роль в организации поведения ребенка.

ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ОБЩЕСТВЕ СВЕРСТНИКОВ

Поведение **2-3-летних** детей в институционализированных учреждениях характеризуется следующим образом.

Большую часть времени дети играют самостоятельно, т. е. они заняты индивидуальной предметной деятельностью: строят, лепят, «рисуют», возят, катают, перекладывают, складывают. При этом они могут комментировать свои действия вслух, давать себе указания, т. е. пользоваться эгоцентрической речью. Одновременно дети наблюдают за тем, что происходит в группе, и особый интерес проявляют к взаимоотношениям между воспитателем и другим ребенком. Таким образом, количество ситуаций индивидуальной деятельности ребенка превышает количество ситуаций его общения с кем-либо приблизительно в два раза.



В детских учреждениях дети общаются с воспитателем или играют самостоятельно большую часть времени.

Наблюдения

С

2-3-летние дети общаются в основном со взрослым. Это общение ребенка имеет форму обращений ко взрослому в случае возникновения каких-либо затруднений или с игровой целью (например, протягивают игруш-

ку, а затем прячут ее за спиной). У трехлетних детей эти обращения связаны еще с требованием оценки результатов их деятельности.

Процентное распределение обращений детей ко взрослым по их содержанию следующее: доля предметных обращений — 50%, деловых — 30% и эмоционального плана — 20%. Таким образом, деловые обращения, связанные с предметной деятельностью, составляют целых 80% всех обращений ребенка ко взрослому (Харин С. С).

Обращения ребенка к сверстникам носят очень редкий и кратковременный характер. Дети активно сопротивляются вмешательству других детей в их игру. Контакты между ними, как правило, конфликтные, и в основном из-за игрушек.

Дети практически не обращаются друг к другу за сопереживанием, но в то же время уже в этом возрасте в характере и поведении ребенка можно заметить элементы сотрудничества. Так, дети могут наблюдать за предметной деятельностью другого ребенка и пытаться «помогать» — протягивают ему подходящую игрушку, деталь. Если это существенно не нарушает игры ребенка, то такое «совместное» действие проходит гладко, без конфликтов (Харин С. С).

После 4 лет количество контактов со сверстниками и совместных игр быстро возрастает. С развитием языка у ребенка формируется способность к целеполаганию, а также способность к оценке личностных качеств других людей и чувствительность к ним. Личностные свойства ребенка начинают выступать в качестве существенного фактора, регулирующего взимоотно-шения между детьми, а одним из важнейших объектов для оценки становится поступок личности.

Вехи в развитии

Возраст3-7 **лет** — это «начальный период образования личности», во время которого «впервые создается набор основных свойств, определяющих статус ребенка в группе» (Рыбалко Е. Ф.). В связи с этим важное значение, начиная с этого возраста, приобретает оценка личных качеств ребенка, а положительные личностные качества становятся одним из мотивов выбора детьми друг друга для совместной деятельности и общения.

Дети создают свой собственный мир, свою собственную субкультуру, в которой, конечно, воспроизводят типичные роли и отношения между взрослыми. Но в то же время имеются и специфические области, которые остаются незамеченными взрослыми и тщательно оберегаются от их вторжения, составляя детский «секретный мир» (Осорина М. В.).

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дети старше пяти лет объединяются в группы на основе игровой деятельности, которая является ведущим видом деятельности ребенка в этом возрасте.

Игра — это форма деятельности в условных ситуациях, в которой воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, закрепленный в предметах культуры, а также в социально обусловленных образцах предметных действий и общения.

«Игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» (Д. Б. Эльконин).

Игра, как и любой вид деятельности, имеет свою специфику.

Во-первых, основной единицей игры является роль. Во-вторых, в игре мотив и цель деятельности совпадают, т. е. интересным является сам процесс. В-третьих, игра разворачивается в мнимой, воображаемой ситуации. При этом младшие дошкольники просто играют в роль, старшие же договариваются о ролях и их распределении, разворачивают сюжет по конкретному плану, воссоздавая события в определенной, строгой последовательности. В-четвертых, игра воспроизводит именно сферу деятельности, а не отдельное событие (Белкина В. Н.).

СОСТАВ ГРУППЫ

Детские игровые объединения имеют непостоянный состав, который определяется, как правило, содержанием игры. Только 13% этих детских объединений в старшем дошкольном возрасте постоянны. В 5 лет формируются микрогруппы по 4-6 человек, в основном одного пола, и только 8% из них — смешанные.

Наиболее предпочтительной для успешного формирования ребенка как субъекта общения и деятельности является разновозрастная группа, где он может наблюдать и осуществлять не только горизонтальные, но и вертикальные отношения между детьми (Ковалева Т. Н.).

СТАТУС

Факторами признания ребенка среди сверстников в дошкольном возрасте являются:
— его успешность в индивидуальной и совместной деятельности;
— особенности личностного поведения ребенка;
— оценка его успешности взрослыми.

Как видно, влияние взрослого на взаимоотношения детей еще очень велико.

Эксперименты

Статус ребенка в игровом объединении оказывает существенное влияние на успешность его индивидуальной деятельности: 62% признаваемых сверстниками детей проявляют высокую успешность и 33% — среднюю, в то время как среди непризнаваемых только 35% — среднеус-пешные и 52% — с низкой успешностью. Признаваемые ориентируются на результат, непризна-ваемые — на процесс, на то, чтобы выполнить задание как можно лучше.

В то же время успешность или неуспешность в деятельности ребенка оказывает влияние и на его личностное поведение. Так, высокая успешность повышает активность ребенка, укрепляет его веру в свои силы, у него появляется желание помочь, одобрить, похвалить другого. Низкая успешность вызывает агрессию, отрицательное доминирование (нападки, ругань и т. д.), желание прекратить деятельность, желание добиться похвалы или же обиду, слезы и уход в себя (Сенько М. С).



Наиболее предпочтительной для ребенка является разновозрастная группа.

«Директивно-распорядительный» ***способ взаимодействия*** — форма общения в процессе совместной деятельности, при которой преобладают команды и распоряжения.
«Распорядительно-исполнительный» способ взаимодействия — форма общения в процессе совместной деятельности, при которой субъект общения ориентирован на продуктивное сотрудничество и в интересах дела способен как отдавать свои распоряжения, так и исполнять чужие.

Дети приходят в детские группы, как правило, из семьи, поэтому их поведение зависит от их установок, ожиданий и восприятия других, выработанных в процессе их систематического взаимодействия с родителями. Обнаружено, что при сочетании контроля и свободы со стороны матери, а также невмешательства, агрессивного вмешательства, поощрения самостоятельности, дружелюбия и внимания со стороны отца, дети проявляют *«директивно-распорядительный»* и *«распорядительно-исполнительный»* способы взаимодействия со сверстниками.

При непоследовательном контроле, строгости в воспитании, пристальном внимании к переживаниям и мыслям ребенка со стороны матери, а также сочетании опеки с невмешательством, отдаленностью в общении, предоставлением ребенку самому решать свои проблемы со стороны отца, дети чаще проявляют «распорядительно-исполнительный» и «исполнительный» способ взаимодействия со сверстниками (Курганская Л. О.).

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В этом возрасте ребенок активно овладевает языком. Владение языком способствует осознанию ребенком себя как субъекта деятельности и общения, как некоторой независимой, отдельной сущности, которая может выступать в качестве источника произвольно вызываемых изменений в доступном ребенку окружении. Это впервые осознанное и остро переживаемое чувство самости, иллюзия всемогущества, появляющаяся у многих детей в возрасте приблизительно 3 лет, усложняет отношения взрослого и ребенка, вследствие чего этот период и получил название кризиса 3 лет.

Дети в этом возрасте начинают стремиться все делать самостоятельно и по-своему, могут проявлять при этом завидное упорство и неприятную несговорчивость. Из послушных детей, с которыми было легко ладить, они превращаются в «капризных» и «упрямых» «непослушаек».

У некоторых родителей такое поведение вызывает раздражение и желание подчинить себе ребенка. Это — крайне неблагоприятная для ребенка стратегия поведения взрослых, поскольку именно в этом возрасте, по мнению Э. Эриксона, происходит формирование предприимчивости или, наоборот, чувства вины как характеристики будущего субъекта деятельности (ЭриксонЭ., с. 14). Постоянное навязывание своей воли ребенку, стремление подавить его активность в целях эгоистического сохранения собственного спо-

Кризис трех лет — относительно непродолжительный (до одного года) период индивидуального развития, характеризующийся резкими психологическими изменениями, возникающими при переходе от одной возрастной ступени к другой. Качественное своеобразие кризиса трех лет заключается в осознании своей

койствия или, что еще хуже, выражение сомнения в его способностях и компетентности могут привести к формированию пассивной, зависимой от других личности.

Психологические теории

Известные венгерские психологи Й. Раншбург и П. Поппер так выстраивают цепь событий во взаимоотношениях между взрослым и ребенком.

1. Положительная стимуляция компетенции («ты можешь») -> укрепление веры в свои силы -> положительное мнение о себе -> развитие внутреннего контроля (самоконтроля) -> принятие ответственности -» самостоятельность -> личность, уверенная в себе.

2. Отрицательная стимуляция компетенции («ты не можешь») -> ослабление веры в свои силы -> отрицательное мнение о себе -»ориентация на внешний контроль -»боязнь ответственности -* зависимость -» личность, неуверенная в себе.

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ

Самоконтроль — способность сдерживать и подавлять примитивные побуждения и эмоции и подчинять их отдаленным или более высоким и достойным целям.

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Развитие у ребенка самоконтроля тесно связано с усвоением им языка. Овладевая языком, ребенок получает не только средство для эффективного общения с окружающими, но и средство для эффективного управления своим поведением. С помощью языка он может сформулировать цель своих действий, спланировать их последовательность, а также соотнести содержание и цели действий с соответствующими нравственными категориями, которые также образованы посредством языка.

Произвольное действие вначале распределяется между взрослым и ребенком, и слово в нем, выражающее команду или просьбу, принадлежит взрослому. После овладения языком, речью ребенок оказывается в состоянии уже сам себе отдавать команды для того, чтобы направить свои действия или воздержаться от выполнения каких-то из них. Именно это он и делает, когда, протягивая руку к запрещенному предмету, сам говорит себе «нельзя» и убирает руку.

УСВОЕНИЕ КОНВЕНЦИОНАЛЬНЫХ НОРМ

Наряду с овладением языком как средством организации произвольных действий ребенок осознанно и неосознанно усваивает, интериоризирует и иные механизмы самоконтроля — *конвенциональные нормы.*

Конвенциональные нормы — совокупность общепринятых в данной общности правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения ее членов, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения.

Конвенциональные нормы усваиваются путем поощрения или порицания соответствующих действий ребенка взрослыми, расположением которых он дорожит.

«Естественно, что слова, побуждающие к действию ("надо") или запрещающие его ("нельзя"), приобретают для ребенка сигнальное значение толь-

ко в тех случаях, когда их действие получает постоянное деловое подкрепление. Если мать говорит "нельзя", а ребенок продолжает дергать за шнур электрической лампы или, не обращая внимания на требования "надо", убегает, не убрав игрушки, и такое невыполнение требований остается без каких-либо последствий, нужный стереотип поведения — положительная привычка — не вырабатывается у ребенка. Он не привыкает "тормозить" свои непосредственные побуждения» (Люблинская А. А., с. 337). Таким образом, посредством поощрений, наказаний, побуждений и предупреждений взрослых у ребенка формируется внутренний цензор, с требованиями которого он начинает соотносить свои поступки и действия (Шибутани Т.).

Кросскультуральные исследования — (от *англ.* cross — перекрестный) — исследования однородных психических явлений, проводимые среди представителей различных культур (этнических групп) с целью установления влияния культуры на эти

Возрастные нормы

Недостаточность самоконтроля у дошкольников обусловлена, во-первых, тем, что у них еще слабо развито основанное на использовании языка понятийное, дискурсивное (рассуждающее) мышление и, следовательно, они не могут еще предвидеть всех возможных последствий своего поведения и осознанно соотнести с ними свои действия. И во-вторых, недостаточность развития самоконтроля детей в этом возрасте связана с тем, что они как раз находятся в том возрасте, когда только еще начинают усваивать основы нравственного поведения.

Половые различия

Уже в дошкольном возрасте проявляются различия в поведении мальчиков и девочек. *Кросскультуральные исследования* показывают, что независимо от культуры общества девочки в возрасте 3-6 лет кажутся более эмоционально теплыми и зависимыми и более заботливыми, особенно в 7-11 лет. Для мальчиков характерна большая доминантность и значительно большая агрессивность (Кон И. О).

РЕЗЮМЕ

Развитие поведения ребенка в этом возрасте можно разделить на два этапа. Приблизительно до 4 **лет** это преимущественно предметная деятельность ребенка, содержанием которой является познание физических свойств предметного мира и совершенствование своей моторики. **После 4 лет** ведущей деятельностью ребенка постепенно становится сюжетно-ролевая игра, в процессе которой дети осваивают основные конвенциональные роли.

Овладение языком позволяет ребенку не только эффективно общаться с окружающими, но и произвольно управлять своим поведением. Общение детей в этом возрасте постепенно качественно изменяется: если до 3 лет дети преимущественно общаются со взрослыми и игнорируют других детей, то после 3 лет количество контактов с детьми быстро возрастает и к 5-6 годам эти контакты завершаются образованием групп — детских игровых объединений с непостоянным, преимущественно однополым составом. В деятельности и общении детей становятся все более заметными индивидуальные и половые различия.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее бурное развитие всех **познавательных психических процессов.** На первых этапах этого возрастного периода преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением индивидом чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие.

Развитие восприятия в дошкольном возрасте протекает в форме процесса развития и формирования перцептивных действий, от конкретных манипуляций с предметами до интериоризации (переноса практических действий во внутренний план на психическом уровне).

Высшие психические процессы развиваются следующим образом.

Развитие произвольной памяти протекает в этом возрасте на фоне феномена амнезии детства, который свидетельствует о том, что на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой организации памяти.

Речь у ребенка в этом возрасте развивается особенно бурно. К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка, их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов.

Развивается наглядно-действенное мышление. Воображение в своем развитии переходит из непроизвольного в произвольное и начинает выполнять две функции: познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную.

Основным фактором развития всех психических познавательных процессов в этом возрасте является игра, которая в процессе развития ребенка изменяется по содержанию от предметно-манипуляционной до сюжетно-ролевой.

Можно выделить основные направления в развитии **эмоциональной сферы дошкольника:** усложняется содержание эмоциональной сферы, импрес-сивная сторона эмоций и чувств; формируется общий эмоциональный фон психической жизни ребенка; становится иной экспрессивная сторона эмоций и чувств ребенка-дошкольника: ребенок усваивает «язык» чувств.

В дошкольном возрасте развитие **мотивационной сферы** идет в направлении структуризации мотивов и формирования новых потребностей и установок. Примерно к 4 годам соподчиненность потребностей и мотивов приобретает устойчивые нормы. Появляются доминирующие установки: у одних — престижные (эгоистичные), у других — альтруистические, у третьих — направленные на достижение успеха.

Происходящие изменения потребностей в общении протекают в атмосфере коренной перестройки взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Зарождение потребности в автономии, признании и уважении проявля-

ется в реакциях негативизма и упрямства. Достаточное удовлетворение этих потребностей на этом этапе способствует дальнейшему формированию у ребенка глобального чувства самоуважения — одной из фундаментальных потребностей человека.

Характерной особенностью данного возрастного периода является также постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение.

В развитии **Я-концеиции** дошкольника первичное осознание себя ребенком становится сложной и относительно устойчивой системой его самовосприятия: ребенок осознает особенности своего тела, свои физические возможности, идентифицирует себя с определенным полом, воспринимает себя членом социальной группы.

Развитыми личностными новообразованиями ребенка в дошкольный период являются ранние проявления у него эмпатии и самоконтроля, которые в свою очередь во многом определяют морально-нравственную ориентацию и поведение ребенка на данном этапе его возрастного развития.

Развитие **поведения** ребенка в этом возрасте можно разделить на два этапа. Приблизительно **до 4 лет** это преимущественно предметная деятельность ребенка, содержанием которой является познание физических свойств предметного мира и совершенствование своей моторики. **После 4 лет** ведущей деятельностью ребенка постепенно становится сюжетно-ро-левая игра, в процессе которой дети осваивают основные конвенциональные роли.

Овладение языком позволяет ребенку не только эффективно общаться с окружающими, но и произвольно управлять своим поведением. Общение детей в этом возрасте постепенно качественно изменяется: если до 3 лет дети преимущественно общаются со взрослыми и игнорируют других детей, то после 3 лет количество контактов с детьми быстро возрастает и к 5-6 годам эти контакты завершаются образованием групп — детских игровых объединений с непостоянным, преимущественно однополым составом. В деятельности и общении детей становятся все более заметными индивидуальные и половые различия.

Следует отметить, что ведущими факторами развития ребенка являются: общение со взрослыми и со сверстниками; игра как специфический вид деятельности для данного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980.

Аткинсон Р. Л, Аткинсон Р. С, Смит Э. Е. и др. Введение в психологию: Учебник для университетов / Пер. с англ. под. ред. В. П. Зинченко. М.: Тривола, 1999.

Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. Ярославль, 1998.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.

Бодалев А. Л. Восприятие человека человеком. Л., 1965.

Бойко Е. И. Время реакции человека. М.: Наука, 1964.

Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. **М., 1981.**

Венгер Л. А., Мухина В. С. Развитие чувств дошкольника // Дошкольное воспитание. 1973. № ю.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984.

Галигузова Л. Н. К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. 1980. № 2.

Денисова 3. В. Механизмы эмоционального поведения ребенка Л., 1978.

Джайнотт Х.Дж. Родители и дети. **М., 1986.**

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. М., 1984.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М., 1986.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Имедадзе Н. В. Некоторые вопросы генезиса отрицательных эмоций у дошкольника // Воспитание, обучение и психическое развитие. Ч. 1. Тезисы науч. сообщ. советских психологов к VI Все-союзн. съезду Общества психологов СССР (Москва, 18-22 авг. 1983 г.). М., 1983.

Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. М.: Педагогика, 1991.

Карпова С Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольника. М., 1986.

Ковалева Т. Н. Психологические особенности межличностных отношений в разновозрастной группе детского сада. Автореф. ... канд. психол. наук. Минск, **1991.**

Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1981. № 2.

Кон И. С Ребенок и общество. М., 1988.

Кравков СВ. Глаз и его работа. М., 1950.

Крайг Г. Психология развития / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2000.

Курганская Л. О. Влияние семьи на взаимодействие дошкольника со сверстниками. Автореф. ... канд. психол. наук. Киев, 1989.

Лазарев П. П. Современные проблемы биофизики. М., 1945.

Левин К. Теория пола в социальных науках. СПб., 2000.

Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.

Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. **М., 1986.**

Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и детьми. М., 1980.

Лисина М. И., Сильвестру А. И. Психология самосознания у дошкольника. Кишинев: Штиинца, 1983.

Люблинская А. А. Детская психология. **М., 1971.**

МаслоуА. Мотивация и личность. СПб., 1999.

Массен П., Конджер Д., Коган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. М.: Прогресс, 1987.

Модина А. И. Развитие эмоций у детей раннего возраста. М., 1971.

Мухина В. С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Л., 1989.

Овчинникова Т. Н. Особенности осознания себя детьми шестилетнего возраста. Вопросы психологии. 1986. № 4.

Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.

Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. **М., 1990.**

Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М., 1985.

Раншбург Й., ПопперП. Секреты личности. М., 1983.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л., 1990.

Рябонеделя Н. Н. Влияние социальных эмоций на личностные особенности дошкольника // Когнитивные и аффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах: Сб. науч. трудов / Редкол.: Н. В. Мельникова (отв. ред.) и др. Шадринск: Изд. Шад-ринского пединститута, 1996.

Сенько М. С. Базисная структура межличностного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте. Автореф. ... докт. психол. наук. СПб., 1992.

Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. М.: Просвещение, 1991.

Тимофеев Н. В., Покрывалов К. П. Возрастные изменения порогов слышимости. // Проблемы физиологической акустики. Т. 2. М.; Л.: 1950.

Уманец Л. И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. 1987. N° 4.

Харин С. С. Развитие общения со взрослым и сверстниками у детей первых трех лет. Минск, **1988.**

Хекхаузен X. Мотивация и деятельность: В 2-х т. М., 1986.

Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскуто-ва Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

Шаповаленко И. В. Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста. Автореф. ... канд. психол. наук. М., **1988.**

Шварц Л. А. Развитие цветоощущения у детей школьного возраста. М., 1948.

Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

Эльконин Д. В. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., **1960.**

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1976.

Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Университетская книга, 1996.

Якобсон С. Г., Морева С. И. Образ себя и моральное поведение дошкольника // Вопросы психологии. 1989. № 6.

Ferguson E. D. Motivation: An experimental approach. N. Y. etc., 1976.

McClelland D. C. The Achieving Society. Toronto, 1961.

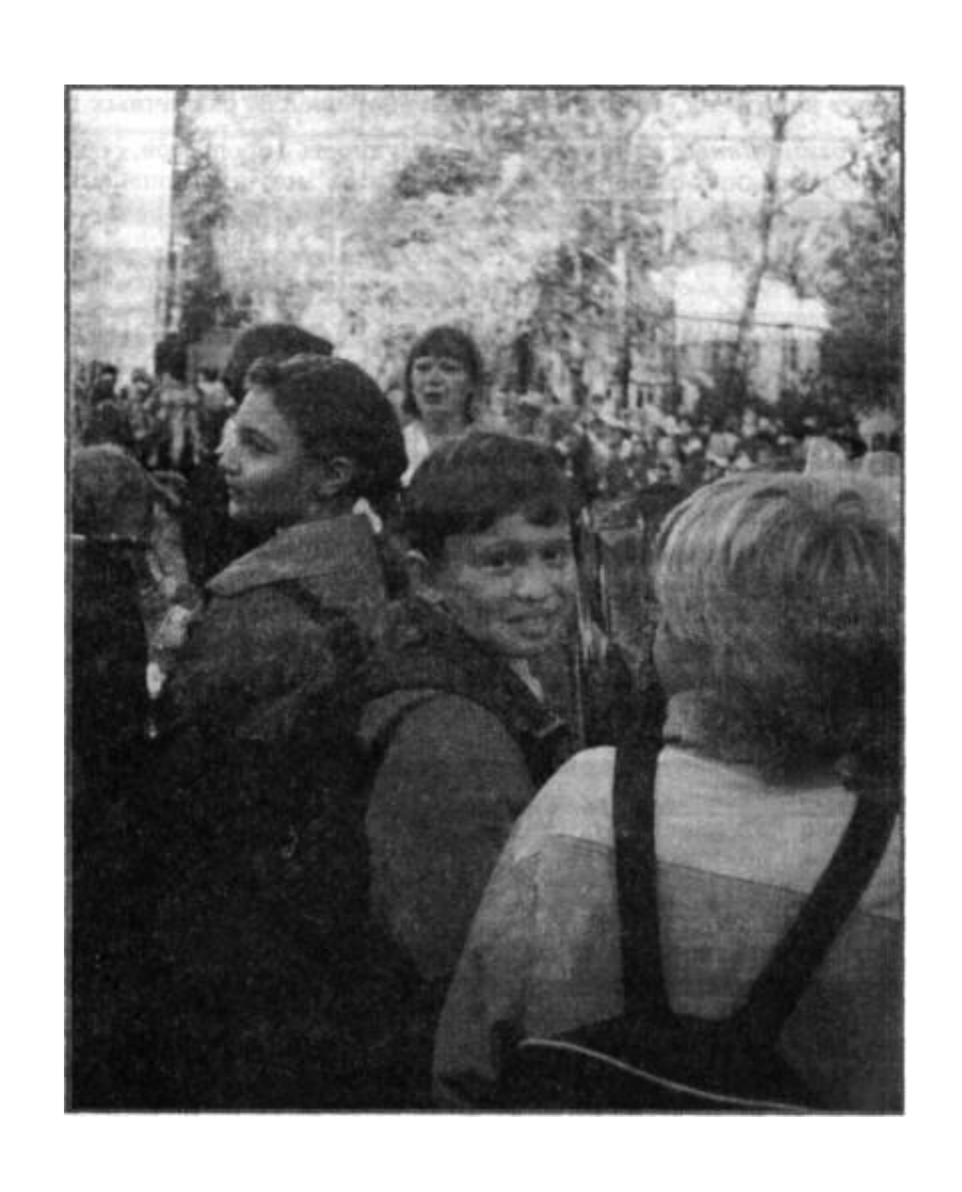
Solomon D. Theory and reseach on children's achievment // Psychological Development in the elementary years. N. Y., 1982.

Vernon M.D. Human motivation. Cambridge, 1971.

час IV
ть

СРЕДНЕЕ ДЕТСТВО

(ОТ 6 ДО 11 ЛЕТ)





ГЛАВА 1

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Шштел лектуальная сфера — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, которые могут влиять на его стиль и стратегию решения различных проблем.

Когнитивные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У РЕБЕНКА В ВОЗРАСТЕ ОТ 6 ДО 11 ЛЕТ

Возраст от 6 до 11 лет является чрезвычайно важным для психического и социального развития ребенка. Во-первых, кардинально изменяется его социальный статус — он становится школьником, что приводит к перестройке всей системы жизненных отношений ребенка. У него появляются обязанности, которых ранее не было и которые определяются теперь не только взрослыми, но и окружающими его сверстниками.

Если в предшествующие периоды возрастного развития основным видом деятельности ребенка была игра, то теперь на первое место в его жизни выходит целенаправленная *познавательная деятельность,* в процессе которой ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации.

Во-вторых, существенные изменения происходят в психической сфере ребенка.

Если для начальных стадий рассматриваемого возрастного периода характерно доминирование *наглядно-действенного мышления,* то в дальнейшем у ребенка происходит формирование *абстрактно-логического мышления.*

Под влиянием выполняемой ребенком деятельности изменяется характер функционирования его памяти. Основным видом памяти у ребенка становится *произвольная память,* и вместе с этим изменяется структура *мне-мических процессов.*

Не менее существенные изменения происходят в развитии речи ребенка и других психических процессах.

Познавательная деятельность — сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний.

Наглядно-действенное мышление — особый вид мыслительного процесса, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами.

Абстрактно-логическое мышление — особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций.

Произвольная память — психический познавательный процесс, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов, а также при наличии волевых усилий.

Мнемические процессы — совокупность процессов, обеспечивающих функционирование механизмов памяти: запоминание, воспроизведение, забывание и пр.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Нормы развития

Между семью и двенадцатью годами дети осваивают различные *понятия сохранения,* а также начинают выполнять и другие логические манипуляции. Например, они могут распределять объекты по одному их признаку: по высоте или весу. У детей в этом возрасте формируется также мысленное представление о последовательности действий. Так, к примеру, 8-летние дети легко рисуют карту пути.

Ж. Пиаже, характеризуя данный период развития ребенка, называет его *стадией конкретных операций* с предметами. По его мнению, это время является третьей стадией в развитии мышления ребенка.

Главной особенностью данного периода является то, что умственные операции, совершаемые ребенком, становятся теперь обратимыми. Если ранее процесс интеллектуального развития ребенка характеризовался тем, что внешние действия, выполняемые им, постепенно трансформировались во внутренние, то теперь ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере, во внешнюю, то есть предметную сферу своей деятельности.

Между семью и двенадцатью годами дети осваивают различные *понятия сохранения* и начинают выполнять другие логические манипуляции. Например, они могут распределять объекты по одному их признаку, например по высоте или весу. У детей в этом возрасте формируется также мысленное представление о последовательности действий. Пятилетний ребенок может найти дорогу к дому приятеля, но не сможет рассказать вам, как туда добраться, и не сможет изобразить это карандашом на бумаге. Дорогу он нахо-

Понятия сохранения — особый вид понятий, отражающих неизменность основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся. ***Стадия конкретных операций*** — одна из стадий развития мышления у детей, предложенная Ж. Пиаже. Ее главная особенность заключается в том, что в это время умственные операции становятся

Консервация — термин, предложенный Ж. Пиаже для обозначения способности индивида видеть неизменное на фоне видимых (кажущихся) перемен.
Классификация — способность классифицировать группу объектов по какому-то признаку.
Сериация — термин, используемый Ж. Пиаже для обозначения способности ребенка рас полагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью.
Транзитивность — термин, используемый Ж. Пиаже при разработке «операционной те ории». Суть данного понятия заключается в понимании следующих формул: если А = В и
В = С, тоА = С, А+В = В + А

дит потому, что знает, где надо повернуть, но общей картины маршрута у него нет. Но уже в 8-летнем возрасте дети легко могут нарисовать и карту пути.

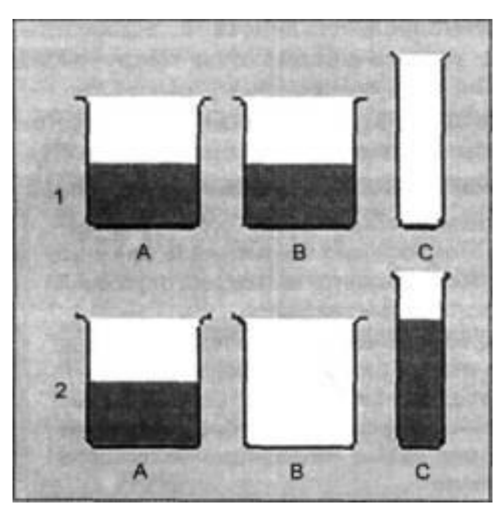
Однако следует учитывать, что, хотя дети и используют абстрактные термины, они могут это делать только применительно к конкретным объектам, то есть к тем предметам, которые непосредственно доступны их органам чувств.

Пиаже считает, что все это становится возможным потому, что происходит прогресс в трех важных областях интеллектуального роста ребенка: *консервации, классификации* и *сериации/транзитивности.*

КОНСЕРВАЦИЯ

Объяснить смысл понятия **«консервация»** можно, описав эксперимент, который проводил Ж. Пиаже.

На столе перед ребенком находится три сосуда (см. рисунок). Из них два одинаковые, а третий выше и уже. В два более низких сосуда наливают воду точно до одинакового уровня, то есть они содержат одинаковое количество воды. Затем воду из одного более низкого сосуда переливают в более высокий и узкий. В нем вода поднимается до более высокого уровня. Ребенку задают вопрос: «Больше ли воды в этом узком сосуде, чем ее было в низком?»



Для взрослого ответ на этот вопрос прост: количество воды в сосудах одинаковое. Не было сделано ничего, чтобы изменить количество воды, следовательно, оно осталось тем же. Однако, несмотря на легкость вопроса, Пиаже обнаружил, что дети моложе семи лет обычно говорят, что в узком сосуде воды больше. Этот пример иллюстрирует понятие о консервации, которую Пиаже считал центральным атрибутом интеллектуального развития у детей школьного возраста. И процесс консервации, обозначивший себя в данном примере, означает понимание ребенком того, что при определенных преобра-

зованиях некоторые основные свойства объектов не изменяются, другими словами, количество жидкости не изменится, если ее перелить в сосуд другой формы.

Согласно Пиаже, консервация есть главная составляющая компетенции ребенка, поскольку она позволяет ему видеть закономерности в окружении, кажущемся переменчивым и неправильным. Говоря формально, консервация — это способность видеть неизменное на фоне кажущихся перемен. Консервация позволяет ребенку игнорировать изменения (уровень воды в высоком узком сосуде) и различать скрывающуюся за ними непрерывность или неизменность количества.

Так ребенок приходит к различению видимости и реальности в окружающем его мире. И тогда у него появляется более глубокое знание о законах существования объектов.

КЛАССИФИКАЦИЯ

Другой особенностью интеллектуального развития ребенка в возрасте 7— 11 **лет** является **классификация** — способность ребенка классифицировать группу объектов по какому-то признаку.

Рассмотрим такой пример: ребенку показывают изображения четырех собак и трех кошек и спрашивают, кого из них больше. На предшествующих этапах развития ребенок также может ответить на этот вопрос правильно. Однако если его спросить, кого больше — животных или собак, он ответит, что больше собак. Ребенок *на стадии конкретных операций* ответит и на этот вопрос правильно, демонстрируя «сложение классов» как часть более общей способности к классификации.

По мнению Пиаже, способность ребенка к классификации означает не только осознание им существования тех или иных подклассов, например кошек и собак, но и полное понимание того, что подклассы, сложенные вместе, составляют третий класс (животные) и что этот класс может быть снова разбит на два подкласса.

СЕРИАЦИЯ

Следующей особенностью интеллектуального развития ребенка, достигшего возраста **7—11** лет, является развитие у него сериации/транзитив-ности.

Сериацией называется способность ребенка располагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью. Если на *дооперациональ-ной стадии* ребенка просят расположить несколько палочек по их длине, то он справляется с этим лишь в ограниченной степени, чаще всего располагая две палочки верно, но затем выкладывая третью палочку просто рядом с первыми двумя и т. д. Полностью способность к сериации развивается на *стадии конкретных операций.*

Дооперациональная ***стадия*** — один из этапов развития мышления ребенка, выделенный Ж. Пиаже в качестве самостоятельной стадии. Соответствует возрасту от 2 до 7 лет.

Стадия конкретных операций — одна из стадий развития мышления у детей, предло женная Ж. Пиаже. Ее главная особенность заключается в том, что в это время умственные
операции становятся обратимыми.

ТРАНЗИТИВНОСТЬ

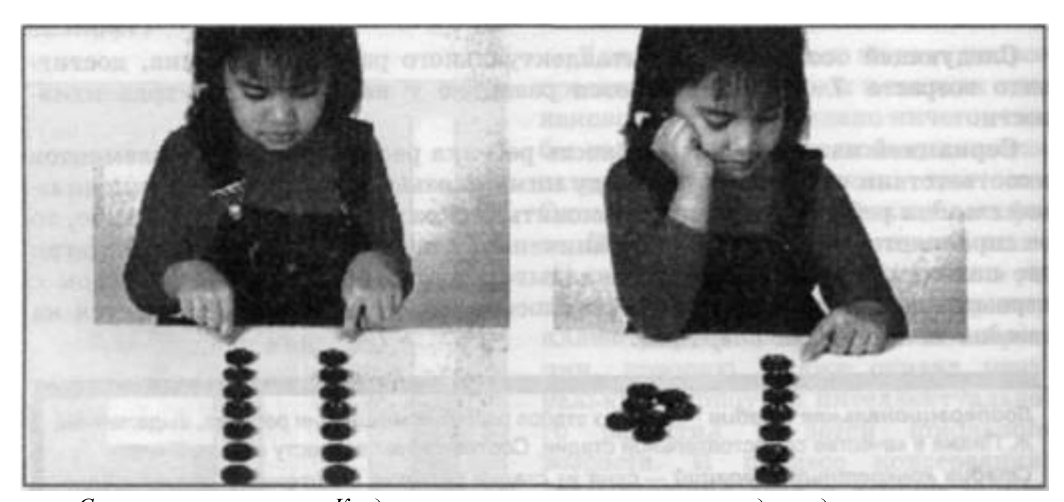
Транзитивность связана со способностью ребенка к сериации. В задаче на транзитивность ребенку сначала показывают ряд палочек по две (A + B и C + D) и спрашивают, какая длиннее. Затем ему задают основной вопрос: «Длиннее ли палочка B, чем палочка D?»

Согласно концепции Пиаже, на дооперациональной стадии ребенок справляется с этой задачей очень плохо, тогда как на стадии конкретных операций дети обычно отвечают правильно. Определяющей способностью в процессе развития интеллекта ребенка для Пиаже является его способность перекинуть мостик между B и D. Ясно, что для того, чтобы это делать, надо уметь располагать палочки по порядку. Однако чтобы сделать транзитивное умозаключение, что B > D, кроме этого, нужно уметь координировать в систему два отдельных отношения (B > C и C > D). Согласно Пиаже, ребенок на дооперациональной стадии знает, что B > C и что C > D, но он не способен свести эти два отношения вместе, связав их через член «C», поскольку для этого нужно уметь создать конкретно-операциональную систему.



Понятие сохранения. Четырехлетняя девочка признает, что оба пластилиновых шара — одинаковой величины. Но когда один из шаров скатывают в удлиненную тонкую окорму, она говорит, что в нем пластилина больше. И пока ей не будет 7 лет, она не скажет, что в этих предметах разной

формы одинаковое количество пластилина



Сохранение количества. Когда шашки правильно расположены в два ряда по семь штук, большинство детей отвечает, что и там, и там их поровну. Когда после этого один ряд собирают в компактную кучку, дети 6-7 лет говорят, что в первоначальном ряду их было больше

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Таким образом, на данном этапе интеллектуального развития ребенка, наряду с развитием у него способности к консервации, классификации, сериации и транзитивности, ребенок уже может давать логические объяснения выполняемым им действиям, способен переходить с одной точки зрения на другую, постепенно обретая большую объективность своих суждений.

По мнению Ж. Пиаже, в этом возрасте дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов мышления, которые можно выразить следующими формулами:
первая формула заключается в том, что если А = В и В = С, тоА = С;
вторая формула содержит утверждение, что А + В = В + А.

Следовательно, возраст **7—11** лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость — он уже в состоянии сам формировать различные понятия, в том числе и абстрактные.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

В этот период наблюдается также активное развитие речи ребенка. Главной особенностью развития речи на данном этапе является то, что изучение речи для ребенка становится целенаправленной деятельностью. Более того, ребенок знакомится с совершенно новым для него видом речи — *письменной речью.* Несмотря на то что письменная речь имеет очень много общего с устной речью (как и устная речь, она является звуковой, то есть с помощью системы графических знаков передает смысл звуков и их сочетаний), она имеет специфически ей присущие характеристики.

Одно из важнейших отличий письменной речи от устной заключается в том, что в устной речи слова строго следуют одно за другим, так что, когда звучит одно слово, предшествующее ему слово уже больше не воспринимается ни самим говорящим, ни слушающими. В письменной речи дело обстоит иначе: как пишущий, так и читающий имеют в поле своего восприятия одновременно ряд слов, а в тех случаях когда в этом есть потребность, они могут вновь вернуться на несколько строк или страниц назад. В известном отношении это создает определенные преимущества письменной речи перед устной.

Письменную речь можно строить более произвольно, написанное всегда перед нашими глазами. По той же причине письменную речь легче понимать. Однако, с другой стороны, письменная речь является более сложной формой речи. Она требует более продуманного построения фраз, более точного изложения мыслей, потому что человек не может придать письменной речи (в той степени, как устной) эмоциональную окраску, сопроводить ее необходимыми жестами.

Кроме этого, письменная речь со- ***гшшшшшшшшшяшшшшшшшшят***
стоит в несколько ином отношении *Письменная речь* — особый вид речи, ис-
к мысли, чем речь устная. Иначе го- пользующей графические символы для пе-
воря, процесс формирования и вы- | редачи речевых звуков.

ражения мысли протекает в устной и письменной речи неодинаково. Об этом может свидетельствовать тот факт, что нередко одним людям легче выразить свою мысль письменно, а другим — устно.

Тахистоскоп — специальный прибор, используемый для предъявления зрительных стимулов на строго определенное время при проведении экспериментов по изучению некоторых психических процессов, в частности

Сегодня большинство исследователей соглашаются с тем, что письменная речь психологически является значительно более сложной, чем устная. Это обусловлено целым рядом факторов и прежде всего использованием в письменной речи условных символов.

С психологической точки зрения, сложность письменной речи заключается в необходимости постоянного и практически мгновенного декодирования письменных символов.

Насколько сложным процессом является декодирование? Прежде чем мы обратимся к некоторым конкретным исследованиям в этой области, давайте рассмотрим вопрос, сколько информации из прошлого опыта привносит человек в чтение обычного и не совсем обычного текста.

Как вы знаете, на восприятие существенное влияние оказывает предшествующий опыт, что ясно видно при восприятии букв и слов. Например, попытайтесь прочитать следующее слово: . . ек . . и . ее . . о. Сколько информации вы привнесли в декодирование этого сообщения и сколько ее было в стимуле? Очевидно, ваша способность заполнять пропуски зависит от знания правил орфографии (или правил последовательности букв), синтаксических правил и опыта. Способность «видеть» буквы и слова — это не пассивный процесс, а поиск перцептивных объектов, уже имеющих свои репрезентации в памяти.

В результате одного из этапов изучения процесса идентификации букв и слов, задуманного с целью определить, сколько мы можем разглядеть во время одной зрительной фиксации — в своего рода моментальном снимке,— были получены данные о том, как структура зрительного образа влияет на его идентификацию: оказалось, что целые слова легче идентифицировать, чем отдельные буквы.

К концу XIX в., когда экспериментальная психология вошла в лаборатории Западной Европы, французский ученый Эмиль Жаваль (Emile Javal, 1878) обнаружил, что при чтении глаз не движется по напечатанным строчкам, а совершает ряд небольших скачков — *саккад,* между которыми происходит короткая фиксация.

Эксперименты

Джеймс Мак-Кин Кэттел (James McKeen Cartel, 1885) провел исследование, чтобы выяснить, сколько можно прочитать за время одной зрительной фиксации. При помощи *тахистоскопа* он сумел оценить время, необходимое для идентификации фигур, цветов, букв и предложений. В ходе исследования Кэттел установил, что время реакции зависело от знакомства испытуемого со зрительным материалом.

Предъявляя испытуемым изображения букв и слов в течение всего 10 мс (т. е. 1/100 с), он открыл, что способность к восприятию букв зависела не столько от количества букв, сколько от того, насколько данная последовательность приближалась к значимой последовательности, например слову. Если испытуемому предъявляли изображение несвязанных букв на 10 мс, он мог сообщить три или четыре буквы; если буквы составляли слово, то — до двух слов (по три-четыре буквы каждое); а если эти слова были синтаксически связаны, тогда испытуемый мог «прочитать» четыре слова. Поскольку 10 мс — это значительно меньше, чем требуется для саккады, объем схватывания материала зрением человека в исследованиях Кэттела был ограничен (вы-

ражаясь на языке кино) единичным «кадром» восприятия. Поскольку время реакции для знакомых слов было примерно то же, что и для несвязанных букв, и поскольку объем схватывания для букв в словах был больше, чем для несвязанных букв, Кэттел заключил, что знакомые слова читаются «как целое» или как «вся картина слова».

Таким образом, это позволило исследователю сформулировать принцип, который озадачил не одну сотню психологов и стал темой многих диссертаций по психологии чтения. Одна из загадок этого вывода состоит в следующем: чтобы прочитать целое слово, нужно как-то воспринять его части, и если для этого требуется изучить части слова, буква за буквой, то и время реакции должно соответственно возрастать. То, что слова легче идентифицировались, чем разрозненные буквы, Кэттел относил на счет значимости слов.

Вскоре вслед за ранними экспериментами Кэттела появился важный технический отчет Эрдмана и Доджа (Erdman and Dodge, 1898). Они обнаружили, что восприятие человеком зрительных данных происходит во время фиксации зрения на объекте, а не во время движения глаза по нему. Кроме того, исследователи установили, что испытуемые могут идентифицировать слова на большем расстоянии, чем отдельные буквы.

Пиллсбери (Pillsbury, 1987) продемонстрировал, что слова с «дефектами» (ошибки в словах, при которых одна буква — «правильная» — заменяется на другую — «неправильную») легко читаются и что всего в нескольких случаях испытуемые смогли заметить дефект.

Результаты исследований всех этих ученых убедили многих, что чтение человеком знакомых слов связано с единством слова, а не с распознаванием отдельных букв. Видимо, большинство людей читают слова как целые единицы, а не буква за буквой.

Таким образом ребенок, достигший возраста 7—11 лет, обладает уже достаточным уровнем психического развития, позволяющим ему выполнять столь сложную интеллектуальную функцию, какой является письменная речь. Для того чтобы научиться писать и читать, он должен обладать не только достаточно высоким уровнем развития мышления, но у него должно быть хорошо развито и восприятие.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности.

По мнению А. В. Запорожца, пик развития восприятия у ребенка приходится на период от раннего к дошкольному возрасту. В это время под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое. В школьные годы эта способность ребенка постоянно совершенствуется и достигает весьма высокой ступени развития.

Ребенок в состоянии, воспринимая абстрактные образы, какими являются письменные знаки (буквы), объединять их в более сложное абстрактное образование, каким является слово, и придавать этому слову конкретное смысловое значение. Причем на первых этапах обучения письму и чтению

данную операцию ребенок выполняет с большим затруднением, но постепенно приобретает определенный опыт, и письменная речь уже не вызывает у него таких сложностей, хотя по-прежнему является одним из самых сложных видов психической деятельности. Это связано еще и с тем, что одновременно у ребенка происходит развитие и других познавательных процессов.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Представление — психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Репродуктивное представление — простое механическое воспроизведение в памяти образов объектов реальной действительности, не воспринимаемых в данный момент времени.

Продуктивное представление — воспроизведение образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учетом всех основных свойств этих предметов. По своему содержанию продуктивное представление близко к воображению.

Статическое представление — особый вид представлений, характеризующий невозможность воспроизвести образ предмета, не воспринимаемый в данный момент, в новом смысловом контексте. Данный вид представлений характерен для детей дошкольного возраста.

В период младшего школьного возраста происходит существенное разви тие представлений ребенка. Если до семилетнего возраста у детей обнару живаются лишь *репродуктивные образы-представления,* связанные с изве стными ребенку объектами или событиями, которые в данный момент не воспринимаются, то в возрасте 7—9 лет у ребенка активно начинают разви ваться *продуктивные представления.* Более того, если дошкольники обла- к дают в основном *статическими представлениями* и испытывают трудно сти, пытаясь представить нечто другое, то младшие школьники данную операцию выполняют уже достаточно легко. Чем вызвано появление прин ципиально нового типа представлений у ребенка?

Данный этап развития представлений у ребенка обусловлен переходом от непроизвольного возникновения у него представлений к умению произвольно вызывать нужные представления. Например, ребенок уже в состоянии по собственному желанию представить и достаточно полно и ярко описать, как выглядит его любимая игрушка.

Этот период возрастного развития ребенка интересен еще и тем, что в это время у детей происходит формирование индивидуальных различий в представлениях. Как известно, в ряде исследований было доказано, что есть люди, которые совершенно не способны произвольно вызывать у себя представления определенного типа. Это в значительной степени связано с особенностями формирования у них представлений в период раннего школьного

Вехи в развитии ме

Данный этап развития представлений у ребенка обусловлен переходом *от непроизвольного* возникновения у него представлений к умению *произвольно* вызывать нужные представления.

В это же время у детей происходит также формирование *индивидуальных различий* в

возраста.

По мнению специалистов, формирование способности оперирования представлениями определенного вида у ребенка целесообразно осуществлять таким образом, чтобы этот процесс был направлен прежде всего на выработку у ребенка умения произвольно вызывать эти представления. При этом следует иметь в виду, что всякое представление содержит в себе элемент *обобщения,* а развитие представлений идет по пути увеличения в них элемента обобщения.

Увеличение обобщающего значения представлений может идти в двух направлениях. Один путь — это путь *схематизации.* В результате схематизации представление, возникшее у ребенка, теряет постепенно ряд частных индивидуальных признаков и деталей, приближаясь к схеме. По этому пути идет, например, развитие у ребенка пространственных геометрических представлений.

Другой путь — путь развития *типических образов.* Следуя по данному пути развития, представления, не теряя своей индивидуальности, а наоборот, делаясь все более конкретными и наглядными, становятся «представителями» целой группы предметов и явлений. Этот путь ведет к развитию у ребенка представлений о художественном образе, который, будучи в максимальной степени конкретным и индивидуальным, может содержать в себе весьма широкое обобщение.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Внимание — направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном.

Существенные изменения наблюдаются в качественных характеристиках внимания. В младшем школьном возрасте внимание ребенка становится *произвольным,* однако это происходит не сразу. Довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается *непроизвольное внимание* детей. Вместе с этим происходит развитие и определенных свойств внимания ребенка, таких, как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация, а также произвольное внимание.

Нормы **развития**

Например, к возрасту **10-11 лет** *объем и устойчивость, переключаемость* и *концентрация* произвольного внимания у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Более того, известно, что такая характеристика внимания, как переключаемость, у детей этого возраста развита существенно выше, чем средний ее показатель у взрослых. Вероятно, это обусловлено молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Младшие школьники могут переходить от одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости».

Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекшие внимание, особенно интересны для ребенка.

Следует отметить, что развитие внимания у детей в этом возрасте вызвано не только биологическими причинами, но в первую очередь той деятельностью, которой занимается ребенок.

Произвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который заключается в сознательном и активном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Непроизвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который возникает независимо от сознания человека и заключается в вынужденном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Объем *внимания* — одна из характеристик внимания, отражающая способность одновременно сосредоточиваться на восприятии нескольких предметов.

Устойчивость внимания — способность определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте.

Концентрация внимания — одна из характеристик внимания, отражающая степень или интенсивность сосредоточенности субъекта на выполнении какой-либо деятельности или на каком-либо предмете.

Переключаемость внимания — способность осмысленно и сознательно перемещать внимание с одного объекта на другой.

Особую роль в развитии произвольного внимания у ребенка играет школа и учебный процесс. В процессе школьных занятий ребенок дисциплинируется, у него формируется усидчивость, способность контролировать свое поведение. Следует отметить, что в школьном возрасте развитие произвольного внимания также проходит определенные стадии.

В **первых классах** ребенок не может еще полностью контролировать свое поведение на уроках. У него по-прежнему превалирует *непроизвольное внимание.* Поэтому опытные учителя стремятся сделать свои занятия яркими, захватывающими внимание ребенка с периодической сменой методов подачи учебного материала. Следует помнить, что у ребенка в этом возрасте мышление в основном наглядное. Поэтому, для того чтобы заинтересовать его, изложение учебного материала должно быть предельно наглядным. Постепенно, в процессе целенаправленной познавательной деятельности, внимание у детей младшего школьного возраста достигает весьма высокого уровня развития.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Память — процесс запечатления, сохранения, последующего узнавания и воспроизведения следов прошлого опыта.

Произвольная память — психический познавательный процесс, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов, а также при наличии волевых усилий.

Бурное развитие характеристик памяти ребенка, происходящее в школьные годы, связано прежде всего с процессом обучения. Процесс усвоения новых знаний ребенком предопределяет развитие у него *произвольной памяти.* В отличие от дошкольника, школьник вынужден запоминать и воспроизводить не тогда, когда захочет, и не то, что ему интересно, а то, что дает и требует от него школьная программа.

Под воздействием требований школы запоминание и воспроизведение приобретают все более произвольный характер и становятся гораздо более активными. Поэтому обучение в школе с определенной точки зрения можно рассматривать как комплексную систему тренировки памяти молодого человека. В процессе обучения школьник учится ставить перед собой дифференцированные задачи по заучиванию учебного материала, то есть определяет способ заучивания и воспроизведения информации в зависимости от уровня ее сложности и постепенно овладевает осмысленным запоминанием.

Исследования

Исследования известного отечественного психолога А. А. Смирнова, посвященные сравнительному анализу памяти у детей младшего и среднего школьного возраста, показали, что в младшем школьном возрасте особенно активно развивается механическая память на несвязанные логически единицы информации. Кроме этого, вопреки распространенному мнению о том, что с возрастом увеличивается преимущественно запоминание ребенком осмысленного материала, фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным.

Это, по-видимому, связано с тем, что упражняемость памяти ребенка под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению у него всех видов памяти, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой. Это говорит о том, что младшему школьнику легче запоминать относительно несложный осмысленный материал. Поэтому при обучении детей этого возраста учителю следует уделять особое внимание подробному разъяснению учебного материала.

Если характеризовать развитие памяти ребенка на данном этапе его возрастного развития, то следует отметить, что по сравнению с дошкольниками память детей младшего школьного возраста достигает весьма высокого уровня. Это в первую очередь касается *механической памяти,* которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует очень быстро. Несколько ниже темпы развития *опосредованной, логической памяти у ребенка,* поскольку данный вид памяти еще не стал для него актуальным.

В большинстве случаев ребенок, получая учебную информацию, играя с друзьями, вполне обходится механической памятью.

Однако в настоящее время известно, что если детей младшего школьного возраста с первых лет обучения в школе специально учить *мнемоническим приемам,* то это может существенно увеличить впоследствии продуктивность их логической памяти.

Кроме этого, знание некоторых мнемонических приемов и умение ими пользоваться способствует развитию произвольной памяти у ребенка, а незнание их в большинстве случаев является основной причиной слабости произвольной памяти у многих детей данного возраста.

Механическая память или механическое запоминание — способность запоминать без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала.

Логическая или словесно-логическая память — запоминание и воспроизведение мыслей.

Мнемонические приемы — специальные приемы, сознательно используемые субъектом для эффективного запоминания и воспроизведения информации.

ШКОЛА И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Обучение ребенка в школе является одним из важнейших факторов развития у него когнитивных процессов.

Например, само по себе развитие памяти не происходит. Для этого необходима целая система воспитания памяти. Воспитанию положительных свойств памяти в значительной степени содействует рационализация умственной и практической работы школьника, а также отношение окружающих его взрослых людей к той деятельности, которой ребенок занимается. Поэтому одним из направлений деятельности школьных психологов в работе с детьми младшего школьного возраста должно быть обучение учащихся некоторым мнемоническим приемам. Причем данное обучение, как правило, должно проходить в два этапа. На первом этапе детям нужно овладеть мыслительными операциями, необходимыми для запоминания и воспроизведения материала, а на втором — научиться пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях.

Активному развитию памяти детей в первые школьные годы, как известно, способствует и решение специальных мнемических задач. Поэтому использование учителем в процессе обучения детей начальных классов различных тренинговых задач, построенных по принципу игровой деятельности, оказывает существенное влияние на развитие у ребенка психических познавательных способностей.

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Следует также отметить, что начало школьного обучения ребенка ставит перед родителями, учителями и психологами ряд практических вопросов. Прежде всего всех родителей и учителей начальных классов волнует вопрос о том, насколько ребенок готов к обучению в школе. Имеющиеся эмпирические данные, касающиеся психологической готовности детей **6-7-летнего** возраста к обучению в школе, показывают, что большинство — от 50% до 80% детей — в том или ином отношении не полностью еще готовы к обучению в школе и полноценному усвоению действующих в начальных классах школьных программ.

Многие, будучи по своему физическому возрасту готовыми к обучению, по своему психологическому развитию (психологический возраст) находятся на уровне ребенка-дошкольника, то есть в границах **5—6-летнего** возраста. Поэтому целесообразно перед началом обучения оценить психологический возраст ребенка.

В процессе обучения ребенка в начальных классах, когда у него происходит бурное развитие психических познавательных процессов, желательно контролировать особенности формирования у ребенка когнитивной сферы. Для решения этих задач педагоги могут весьма успешно использовать психологические методы, тем более что уровень психического развития ребенка уже позволяет использовать весьма значительное количество тестовых методик.

ПСИХОДИАГНОСТИКА В ШКОЛЕ

Психологические тесты, используемые для оценки развития детей младшего школьного возраста, в первую очередь направлены на оценку внимания, мышления, памяти и речи ребенка.

Среди тестов, направленных на оценку **внимания,** чаще всего используют *кольца Ландольта.*

В зависимости от задачи исследования с помощью данной методики можно определить уровень развития таких свойств внимания ребенка, как продуктивность и устойчивость внимания, распределение и переключаемость внимания.

Уровень развития **мышления** детей младшего школьного возраста обычно оценивается с помощью *теста Векслера,* который позволяет получить некую общую характеристику вербального и невербального интеллекта ребенка.

Однако для оценки развития мышления могут быть использованы и другие методики, например, *тест Равена,* тест *«Умение считать в уме»* и др.

ООООООООС ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
СССЭОООЭО ООСССОСОС
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
СООСОСОСО ООООООООО
ОСООСООСО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО
ООООООООО ООООООООО

Стимульныи бланк методики «Кольца Ландольта»

Существует целый ряд тестов для оценки развития **речи** ребенка. К числу простейших таких тестов относятся *тесты по определению словарного запаса.*

Например, учащимся предлагается за короткое время (3 минуты) назвать максимальное количество слов-существительных, которые содержат определенные буквы.

Таким образом, существует весьма большое количество психологических методик, позволяющих оценивать развитие психических познавательных процессов детей школьного возраста. Поэтому школьный психолог является полноправным участником процесса обучения детей. Причем он в состоянии не только оценить уровень развития когнитивной сферы ребенка, но и непосредственно воздействовать на характер этого развития.

Тест Векслера— методика оценки уровня интеллектуального развития в соответствии с биологическим возрастом обследуемого.

Кольца Ландольта — психологический тест, используемый для исследования особенностей развития основных свойств внимания.

Гест *Равена* — психологический тест, используемый для оценки уровня умственного развития.

РЕЗЮМЕ

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это прежде всего выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи.



ГЛАВА 2

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

Э

щЛмоции — отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Аффективная сфера — совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

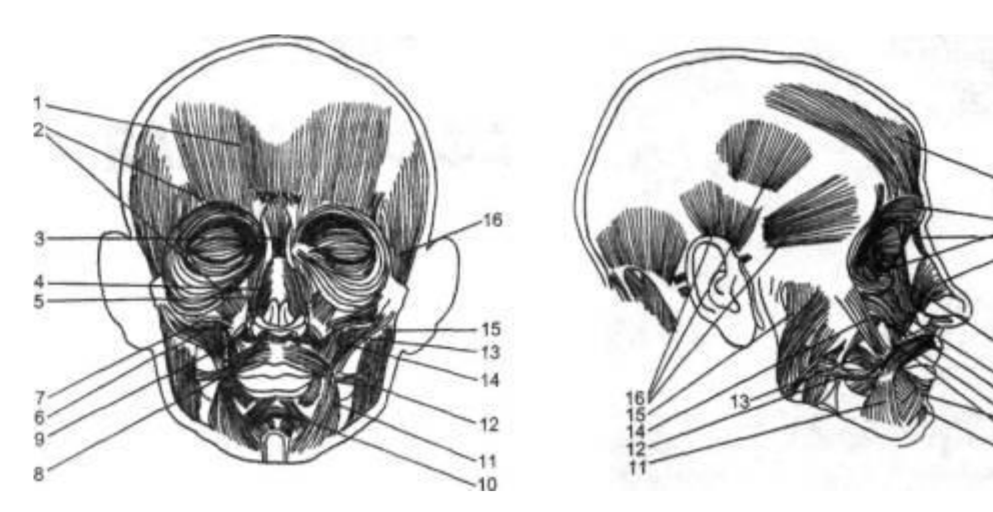
За годы дошкольного детства ребенок не только приобрел некоторый эмоциональный опыт, но у него сформировались определенные особенности эмоционального поведения, эмоционального отклика на воздействия сверстников и взрослых. Со временем он постепенно начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. Его умение владеть своими чувствами растет год от года.

В младшем школьном возрасте у ребенка происходит развитие также собственной эмоциональной выразительности, что сказывается в большом богатстве интонаций, оттенков мимики. Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное, красочное (Якобсон П. М., 1976).

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ

Выражение чувств, проявляющихся в той или иной форме, называют *экспрессией.* Язык экспрессии достаточно многообразен.

Возникновение и проявление чувств связано со сложной комплексной работой коры и подкорки головного мозга, а также вегетативной нервной системы. Ведущая роль принадлежит коре, однако велико и значение подкорки, так как в ней находятся центры, управляющие вегетативной нервной системой и регулирующие работу внутренних органов. Этим определяется тесная связь эмоций и чувств с многообразными изменениями в функциях организма: с деятельностью сердца, кровеносных сосудов, органов дыхания, с изменениями в деятельности скелетных мышц, в частности в виде выразительных движений всего тела *(пантомимика)* и лицевых мышц *(мимика).*



Мимические мышцы спереди и сбоку: *1*—лобная мышца; 2— круговая мышца глаза; 3— пирамидальная мышца; *4* — носовая мышца; 5 — квадратная мышца верхней губы; б — квадратная мышца верхней губы — нижеглазничная головка; 7—квадратная мышца верхней губы — скуловая головка; 8— круговая мышца рта; *9*— собачья или клыковая мышца; *10*— квадратная мышца нижней губы; *11* — треугольная мышца; *12* — «мышца смеха»; *13* — щечная или ланитная мышца; *14* — скуловая мышца. Жевательные мышцы: *15* — собственно жевательная мышца; *16* — височная мышца.

У человека, испытывающего то или иное эмоциональное состояние — радость, скорбь, гнев, происходят определенные изменения не только во внутренних органах, но и во внешнем облике. Меняется выражение лица, глаз, появляются определенного характера жесты, возникают специфические оттенки в интонациях. По этим изменениям можно судить, какую эмоцию переживает человек в данный момент (Гамезо М. В., Домашенко И. А., 1998).

Например, в мимике смеха участвуют: скуловая мышца, круговая мышца глаза, круговая мышца рта, подкожная мышца шеи. В мимике доброжелательного сострадания дополнительно к перечисленным мышцам сильно сокращена мышца, сморщивающая брови, та ее часть, которая приподнимает головку брови, а также лобная мышца. В мимике неискренней, вынужденной улыбки происходит сокращение главным образом скуловой и круговой мышцы рта. Выразительные движения и переживания взаимопроникают друг в друга, образуя подлинное единство.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

До середины детства ребенок связан тесными эмоциональными связями с родителями (или людьми, их заменяющими), он погружен в эти чувства и еще не умеет их анализировать. Вскользь сказанное оценочное замечание чужого человека в середине детства оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребенка (Абрамова Г. С, 1998).

Вехи в развитии

Правильность оценки эмоциональности вокальной речи за период с 7 до 12 лет возрастает у ребенка более чем в 1,5 раза; наиболее адекватно воспринимаются эмоции страха и гнева, наименее— эмоции радости (Котляр Г. М., Морозов В. П., 1975).

Один из важнейших итогов психического развития ребенка в период дошкольного детства — его психологическая готовность к школьному обучению.

Традиционно выделяется три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. *Эмоциональная зрелость* в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций ребенка и его возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Эмоциональная зрелость — уменьшение импульсивных реакций, проявление эмоции в соответствии с социальными нормами и требованиями; возможность длительное время выполнять не очень

Мнение ученых

По мнению Д. Б. Эльконина, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходит постепенная потеря непосредственности в социальных отношениях, наблюдается обобщение его переживаний, связанных с оценкой окружающих, идет развитие самоконтроля (Эльконин Д. Б., 1989).

Новая социальная ситуация, в которую попадает ребенок с приходом в школу, вводит его в строго нормированный мир отношений и требует организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности.

В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений в его поведении: гипервозбудимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность ребенка, вызывают у него угнетенные состояния и т. д. (Мухина В. С, 1997).

Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности — ведь он должен нести ответствен-

Амбивалентные переживания (от *греч.* amphi — приставка, обозначающая двойственность, *лат.* valenta — сила) — несогласованные, противоречащие друг другу (положительные и отрицательные) одновременно испытываемые человеком эмоциональные отношения к некоторому объекту или явлению.

Фрустрация (от *лат.* frustratio — обман, расстройство, разрушение планов) — психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи; переживание неудачи.

Аффективное поведение — поведение, действие или взаимодействие, которое в первую очередь определяется эмоциональным состоянием или отношением; действия под влиянием эмоций.

Эмоциональный стресс (от *англ.* stress — давление, напряжение) — психическое состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия. ***Чувство личности*** — переживание человеком своего отношения к самому себе как субъекту (или участнику) социальных отношений и сознательной деятельности.

ность за свою новую жизнь и сам ее организовывать.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на том, что ученик «должен», а не на том, что он «хочет».

С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает *амбивалентные переживания у ребенка:* это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать *фрустрацию.*

Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Признать свою несостоятельность — значит для ребенка пойти вразрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить (Славина Л. С, 1966). Например, повышенная обидчивость ребенка как одна из форм его *аффективного поведения* возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие — учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его «ни за что», одноклассники, подшучивающие над ним, и т. д.

«Скоро в школу»

Нельзя не учитывать, что порой *эмоциональный стресс* у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых детей являются непосильными.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие у него *чувства личности.*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

В младшем школьном возрасте ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении, и прежде всего — со сверстниками. Здесь, в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесники), дети сталкиваются с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения сверстников, с разной волей и отличным чувством

личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы, например, агрессивные реакции, плаксивость, двигательную расторможенность.

Сенситивный период (лат. sensus — чувство, ощущение) — присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических

Младший школьный возраст — это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками *сенситивного периода)* будет значительно труднее. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста (Дубровина И. В., 1997).

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ

Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый *эмоциональный голод* — потребность в положительных эмоциях значимого взрослого (а учитель — именно такой взрослый) — во многом определяет поведение ребенка (Мухина В. С, 1998). Приобретая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации в книжках и ориентируясь при этом на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится *эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру.*

Вместе с тем, не чувствуя эмоциональной близости со своим учителем, ребенок бессознательно стремится компенсировать нереализованную по требность в положительных эмоциях. Как только, по мнению ребенка, воз никает возможность обратиться к своему соседу по парте или еще к кому-нибудь, он тут же начинает общение по любому поводу. Не поощряемое взрослыми напряжение воли быстро утомляет и истощает ребенка, и он бессознательно стремится снять негативное напряжение. Рассудочное и аф фективное отношение к правилам, нравственным нормам развивается у ре бенка через *эмоционально-оценочное отношение* к нему взрослого. Именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку в данный момент санкционирует определенный тип поведения (Мухина В. С, 1998). Новые грани чувств ребенка младшего школьного возраста развиваются прежде всего внутри учебной деятельности и в связи с ней.

Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают оставаться и углубляться в повседневных отношениях его с близкими людьми. Однако социальное пространство расширилось: ребенок постоянно об-

Эмоциональный голод — потребность в эмоциональных впечатлениях и переживаниях; в узком смысле — потребность в положительных эмоциях значимого человека или референтной группы. *Эмоционально-ценностное отношение* — переживание отношения к окружающей действительности через систему морально-нравственных критериев, принятых в обществе.

Эмоционально-оценочное отношение — переживание собственного отношения к правилам, морально-

щается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых новых правил.

Нормы развития

В школьном возрасте у детей обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости. Благодаря этому дети 9-11 лет часто кажутся довольно уравновешенными в своем поведении и в этом отношении порой более похожими на взрослых, чем даже подростки, выглядящие часто более возбудимыми (Рубинштейн С. Л., 1998).

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ

В системе межличностных отношений ребенка с другими людьми — со взрослыми и сверстниками — у него возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека.

Это прежде всего **самолюбие,** выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими людьми.

Чувство ответственности, которое представляет собой способность ребенка понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Наиболее интенсивно это чувство развивается у ребенка в условиях учебной деятельности.

Кроме того, позитивными качествами социального развития ребенка является его расположение к другим людям (взрослым и детям), которое при непосредственном общении выражается во внутреннем **чувстве доверия** к ним и проявляется в развивающейся у ребенка **способности к сопереживанию.** Сопереживание «успешного» ребенка «неуспешному» создает особую атмосферу солидарности между детьми: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения со сверстниками и учителем, которые превалируют над всеми другими.

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей представляет собой один из важнейших этапов развития ребенка данного возраста (Раттер М., 1987).

Вехи в развитии

Развитие общения со сверстниками знаменует новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к *эмоциональной децентрации.*

Наиболее существенным свойством взаимоотношений ребенка со сверстниками является их принципиальное равноправие, включающее равенство прав на собственную эмоциональную оценку всего происходящего в детской группе. Удовольствие от совместного времяпрепровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать — все это помогает детям преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений. Практика согласования ведет к развитию у детей способности строить равноправное сотрудничество между своими сверстниками, мыслящими и чувствующими по-разному.

Развитие общения ребенка со сверстниками способствует формированию у него новой стадии эмоционального развития, которая характеризуется появлением у ребенка способности к эмоциональной децентрации.

Эмоциональная децентрация (от *лат.* de — отрицательная приставка + centrum — центр круга) — способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций

Эта стадия эмоционального развития обычно сосуществует с предыдущей: ребенок практикует одновременно две системы отношений — отношения послушания и некритичного принятия правил, предлагаемых взрослыми, и отношения равноправия людей, сообща вырабатывающих правила, принятые для всей компании. Такая «двойная бухгалтерия» чувств длится обычно до начала подросткового возраста, когда у растущего человека появляется потребность унифицировать свои эмоциональные отношения с миром (Цукерман Г. А., Мастеров Б. М., 1995).

Исследования

Результаты исследований показывают, что отношение ребенка к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства.

Для детей 5-7 **лет** друзья — это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется в основном внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т. п. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело». В этот период дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться.

Между 8 и 11 **годами** дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы между детьми становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в **9-10** лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников. Дети в этом возрасте становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста (Коломин-скийЯ. Л., 1977).



Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием его как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной *неадекватных аффективных реакций* отдельных детей (Славина Л. С, 1966). Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная при-

Мвжду 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто разделяет их интересы.



Переживание стыда ребенок начинает проявлять более скрытно.

Неадекватные аффективные реакции (от *лат.* adaequatus — приравненный) — эмоциональные реакции, несоответствующие ситуации (или субъективно воспринимаемые окружающими как не соответствующие ситуации).

вязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений в группе.

Недовольство, гнев младший школьник проявляет не столько в моторной форме — лезет драться, сколько в словесной — грубит, дразнит.

Переживание стыда ребенок начинает проявлять более скрытно. В это время он уже учится понимать характер переживаний других людей, приобретает способность сопереживать эмоциональному состоянию сверстников и взрослых (Якобсон П. М., 1976).

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Одной из наиболее распространенных и серьезных педагогических проблем в психологии является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся младших классов. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

По мнению И. В. Дубровиной, можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых «трудных» детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. В жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, поэтому, относя ребенка к данной группе, стоит обратить внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции у ребенка, длительность ее действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение учащегося.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно*, если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Меланхолик (от *грвч.* melanos — черный + chole — желчь) — субъект с очень неуравновешенным поведением. Характерны глубокие и длительные эмоциональные переживания, настроение неустойчивое с преобладанием пессимизма; тип нервной системы — слабый, неуравновешенный.

Флегматик (от *греч.* phlegma — слизь) — субъект, характеризующийся низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью мимики. Флегматики трудно переключаются с одного вида деятельности на другой и приспосабливаются к новой обстановке. Тип нервной системы — сильный, уравновешенный, инертный.

Холерик (от греч. chole — желчь) — характерны высокий уровень активности, энергичность действий, быстрый темп речи, эмоциональная неуравновешенность; обладает сильным, неуравновешенным типом нервной системы.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Стоит отметить важную деталь, что характер проявления эмоциональных реакций у ребенка, безусловно, связан с типом его темперамента. Так, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее *холериками,* а представители третьей группы — *меланхоликами* или *флегматиками.* Общим же для всех намеченных групп детей с эмоциональными нарушениями является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) у каждого ребенка носят защитный, компенсаторный характер (Дубровина И. В., 1997).

Таким образом, взрослый при взаимодействии с ребенком должен постоянно помнить об особенностях его эмоциональной сферы, способствуя аффективной регуляции ребенка и оптимальным способам его социализации. Так, например:

— необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды;

— не надо пытаться в процессе занятий с «трудными» детьми полностью ограждать ребенка от отрицательных переживаний. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие;

— чувства ребенка нельзя оценивать — невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции ребенка — это результат длительного сдерживания эмоций.

РЕЗЮМЕ

Эмоциональное развитие ребенка в возрасте от 6 до 11 **лет** напрямую связано с переменой его образа жизни и расширением круга общения — он начинает учиться в школе.

По-прежнему продолжается бурное развитие и совершенствование «эмоционального языка» ребенка. В младшем школьном возрасте развивается собственная эмоциональная выразительность, что отражается в богатстве интонаций, оттенков мимики ребенка. Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное.

Со временем ребенок начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. В школьном возрасте обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости — возрастает умение ребенка владеть своими чувствами.

В этот возрастной период у ребенка активно развиваются социальные эмоции, такие, как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность ребенка к сопереживанию.

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития ребенка на этом возрастном этапе. Развитие общения со сверстниками знаменует собой новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к эмоциональной децентрации. Но при этом ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых.

Следует отметить, что неадекватные аффективные реакции у детей в этом возрасте могут выражаться по-разному, в зависимости от типа темперамента ребенка, и носят защитный, компенсаторный характер.



ГЛАВА 3

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

[1] возрасте от 6 до 11 лет мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. Кроме того, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. В то же время по-прежнему отмечается заметное преобладание мотивов над мотивацион-ными установками (Ильин Е. П., 2000), а ведущими являются «непосредственно действующие мотивы» (Божович Л. И., 1972).

МОТИВАЦИЯ ОБЩЕНИЯ

С наступлением периода среднего детства существенные изменения претерпевает сфера социальных взаимодействий, которая во многом предопределяет качественные и количественные изменения в мотивационнои сфере ребенка. При этом характер социального взаимодействия младших школьников существенно меняется от времени вступления в школу к концу периода среднего детства.

Исследователи отмечают, что на первых порах взаимодействие первоклассника с другими детьми в классе осуществляется главным образом через учителя, который постепенно приучает детей вступать в непосредственные контакты друг с другом. Так, их первона-



Мотив — внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

Мотивационные установки — намерения, исполнение которых отсрочено по каким-то причинам.



«Мама, я уже школьник!»

чальная позиция «Я *и моя учительница»* постепенно, по мере осознания себя частью целого — конкретного класса, перерастает в позицию *«Мы и наша учительница»* (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999).

МОТИВАЦИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Неформальная дифференциация детского коллектива происходит в большей степени с учетом тех мотивов, которые были выделены Л. Вальковой для мотивации выбора партнера дошкольниками (потребность в игровом общении, положительные качества личности выбираемого, способность к какому-либо конкретному виду деятельности) (Рыбалко Е. Ф., 1990). Однако некоторые младшие школьники порой еще мотивируют свой выбор чисто внешними факторами: «живем по соседству», «моя мама знает ее маму», «спим рядом в спальне», «сидим за одним столом в столовой» и т. п. (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999).

Другие исследования показывают также, что до 3-го класса ожидания коллектива сверстников еще не становятся подлинным мотивом поведения детей, и в том случае, если желания младшего школьника расходятся с желаниями коллектива, ребенок без особого внутреннего конфликта и без борьбы с собой следует своим желаниям.

В 3-4-м классе ситуация меняется. Начинает складываться детский коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями, и чем глубже «включен» ученик в коллектив, тем больше его эмоциональное благополучие зависит от одобрения сверстников. И именно потребность в их одобрении, по мнению М. С. Неймарк, становится той силой, которая побуждает детей усвоить и принять ценности коллектива (Неймарк М. С, 1975).

Исследования

На рассматриваемом рубеже (3-4 класс) у ребенка происходит резкий поворот от интереса к взрослым на интерес к сверстникам. Так, если в 9 лет интерес к взрослым типичен для 46,5%, то к **10 годам** он падает на 14,1%. При этом особенно значительно (с 17,9 до 6,5%) снижается интерес ребенка к родителям. В то же время активно развивается интерес детей к сверстникам — с 25,2% у **9-летних** до 46,9% у **10-летних** (Пертенава Г. Р., 1988).

С этого периода группа, коллектив сверстников занимает существенное место в жизни ребенка и соответствие их стандартам, правилам и нормам приобретает порой для ребенка форму почти «религиозного преклонения». Дети объединяются в различные сообщества (зачастую вне класса), организационная структура которых принимает иногда даже жестко регламентированный характер, выражающийся в принятии определенных законов, ритуалов вступления и членства. Пристрастие к кодам, шифрам, тайным знакам и сигналам, секретным языкам, строительство «штабов» являются одним из проявлений тенденции к обособлению от мира взрослых и созданию своего собственного. Интерес к таким вещам, по данным М. В. Осори-ной, обычно проявляется у детей после 7 лет и расцветает, иногда становясь настоящей страстью, между 8 и 11 годами (Осорина М. В., 1999).

Как правило, подобные группы почти всегда состоят из представителей одного пола. Их объединяют общие интересы, род занятий и определенные формы взаимодействия между членами данного сообщества.



В этом возрасте дети объединяются в группы, состоящие из представителей одного пола.

Однако последние исследования обнаруживают и другие тенденции в характере группирования детей. Так, по данным Д. И. Фельдштей-на, большая часть **6—7-летних** школьников (68,7% опрошенных), выбирая товарища, на первое место по значимости ставят его национальную принадлежность (Д. И. Фельдш-тейн, 1994).

В других исследованиях было выявлено также, что межрасовые дружеские отношения постепенно ослабевают от 4-го к 7-му классу. Исследователи полагают, что по мере того, как дети становятся старше, общность признаков становится все более значимым основанием для дружбы. При этом, с одной стороны, объединение с членами своей расовой или этнической группы облегчает адаптацию ребенка на протяжении среднего детства, способствует повышению самоуважения, укрепляет внутригрупповую солидарность, но с другой стороны — усиливает и враждебность к «чужим» (Крайг Г., 2000).

МОТИВАЦИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Просоциальное поведение — позитивное, конструктивное, социально полезное поведение; противоположность асоциального поведения.

Одним из важных приобретений среднего детства является способность ребенка мотивировать свое поведение **моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками.** Многие психологи единодушны во мнении, что способность ребенка проявлять моральные чувства представляет собой качественно новый тип мотивации, обусловливающий и качественно новый тип поведения школьника.

Известно, что уже в младенческом возрасте дети способны испытывать *дистресс* на звук человеческого плача, а позднее выказывать эмпатию, заботу и участие к другому человеку. Однако подлинно альтруистическое поведение им еще недоступно.

E. Staub разделяет понятия **просоциального поведения ребенка** и его **альтруистического поведения.** Под просоциальным поведением он понимает любое поведение, направленное на выгоду как производящего дей-ствие, так и принимающего его, например, такое поведение, как ко-операция. Альтруизм же имеет бо-

Дистресс — стресс, оказывающий отрицательное влияние на деятельность, вплоть до ее полной дезорганизации,

лее узкое значение, и им будет счи-

таться только то действие, которое направлено на интересы другого человека, без ожидания своей выгоды (Underwood **B.,** Moore **B.** S., **1982).**

Альтруизм (от *лат.* alter — другой) — система ценностных ори ентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной сообщности.

Большинство психологов как в рамках психоаналитической, так и когнитивной традиций рассматривают альтруизм как достаточно позднее образование, возникающее у ребенка примерно в 6—7 **лет.** Пиаже датировал появление настоящей кооперации как просоциального поведения примерно в возрасте 7 **лет** и утверждал, что оно возникает вследствие развития способности ребенка видеть мир с позиции другого человека. Многочисленные эксперименты также обнаружили, что именно в этот период большинство детей способно демонстрировать просоциальное поведение.

Исследования

Так, например, исследования Wright показали, что дети 8 лет более щедры, чем дети 5 лет, когда их просили позволить другу поиграть с более привлекательной из двух игрушек. В экспериментах Ugurel-Semin только 33% детей 4-6-летнего возраста поделились лишним орешком с другом, в то время как из 7-10-летних — 77% и из 11-16-летних —100% (J. Ph. Rushton, 1982). Дж. Найт вместе со своими коллегами из университета Аризона обнаружил, что 6-9-летние дети чаще других огорчаются, когда кто-то опечален или подвергается издевательствам. После просмотра видеофильма о сгоревшей девочке эти дети проявляли наибольшее великодушие и сочувствие, когда им предлагали внести часть заработанных ими в ходе исследований средств в фонд детей, пострадавших от пожаров (Д. Майерс, 1997).

На основании всего сказанного выше можно сделать вывод, что просоциальное поведение не является врожденным качеством ребенка, а приобретается им в ходе возрастного развития, и именно период среднего детства становится определяющим для полноценного формирования данного компонента мотивационной сферы ребенка.

ФОРМИРОВАНИЕ ДОЛГА КАК ОСНОВНОГО МОРАЛЬНОГО МОТИВА

По мнению Л. И. Божович, возникновение у ребенка к **6-7 годам** так называемых *«моральных инстанций»* влечет за собой те существенные изменения в структуре его мотивационной сферы, которые способствуют формированию у него чувства **долга** — основного морального мотива, уже непосредственно побуждающего ребенка на конкретное поведение.

При этом на первом этапе овладения моральными нормами мотивом, побуждающим ребенка к определенному поведению, является **одобрение взрослых.**

Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выс-

__________^^

«Моральные инстанции» — ступени поэтапного принятия индивидом системы моральных, нравственных норм и ценностей общества.

тупать для ребенка в форме некоторой обобщенной категории, которую можно обозначить словом **«надо».** Это и есть та первая моральная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая становится для него не только соответствующим знанием (надо поступать так-то), но и непосредственным переживанием необходимости поступать именно так, а не иначе. В этом переживании, по мнению автора, и представлено в своей первой зачаточной форме чувство долга (Божович Л. И., 1968).

ЭМПАТИЯ

Эмпатия — (от *греч.* empatheia — сопереживание) — постижение эмоционального состояния, проникновение в чувствования, в переживания другого человека.

Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является ее способность к сопереживанию, эмпатии. Эмпатия, по мнению некоторых психологов, и является источником истинного альтруизма (Майерс Д., 1997). По мнению Т. П. Гавриловой и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах — *сопереживания и сочувствия.*

Т. П. Гаврилова изучила возрастно-половые проявления той и другой формы эмпатии и обнаружила, что *сопереживание,* как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для **младших школьников,** а сочувствие, как более сложная опосредованная нравственным знанием форма эмпатического переживания,— для подростков.

Кроме того, выявилось, что сопереживание взрослым и животным чаще было выражено у мальчиков, а сочувствие тем же — у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще выражалось девочками, а сочувствие — мальчиками. В целом и мальчики и девочки чаще выражали сочувствие, чем сопереживание (Ильин Е. П., 2000).

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Как показывают исследования, при традиционной системе обучения существенных изменений в мотивации учения школьников от первого класса к третьему без специального вмешательства со стороны педагогов и родителей не происходит (Матюхина М. В., 1984).

Ребенка периода среднего детства характеризует большая возбудимость, неразвитость способности к произвольному управлению своими желаниями, потребностями, и в этой связи проблема формирования учебно-познавательных мотивов приобретает особую значимость.

В силу своей динамичности мотивационная сфера ребенка представляет большие возможности для формирования и развития у него мотивов, необ-

ходимых для эффективного учения. Кроме того, высокая мотивация мо-жет играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно вы-
соких специальных способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых знаний, умений и навыков (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999).

В обратном направлении, по утверждению А. А. Реана, компенсаторный механизм не срабатывает, то есть даже высокий уровень способностей ребенка не способен компенсировать его низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности школьника.

Л. И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается **двумя видами мотивов,** имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Одни из них порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения — *познавательные мотивы.* Другие «лежат как бы за пределами учебного процесса». Эти мотивы,—«порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью» (Божович Л. И., 1968). Это в большей степени социальные мотивы.

Большинство последующих исследователей рассматривают все многообразие существующих у ребенка мотивов, как правило, с этих же позиций. В соответствии с этой, наиболее общей классификацией мы и рассмотрим мотивы учения.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ

Существующие на сегодняшний день исследования познавательных мотивов учения обнаруживают их низкую побудительную силу на протяжении практически всего рассматриваемого периода детства.

Данные исследований

Так, по данным В. М. Матюхиной, у первоклассников и второклассников познавательные мотивы занимают 3-е место после широких социальных и узколичностных мотивов. Третьеклассники еще реже указывают на эти мотивы (19,8% всех учащихся в 3-м классе и 22,7-22, 8% в 1-м и 2-м классах).

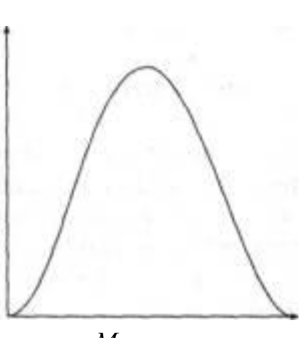
Та же тенденция обнаружена и в исследовании Н. П. Моряновой: рост уровня учебно-познавательной мотивации у ребенка от 1-го ко 2-му классу, а затем некоторое снижение к 3-му (Моря-нова Н. П., 1{

Низкий уровень действия познавательных мотивов на учебную деятельность ребенка в первый и во второй год его учебы в школе закономерен. Подобные мотивы не приобретаются вместе с ранцем, а постепенно формируются в процессе самого учения, и ответственность за это ложится в первую очередь на педагога и родителей.

При этом познавательные мотивы требуют специальных действий для своего формирования, иначе с насыщением какой-нибудь потребности, например **потребности в позиции школьника,** успешность учения ребенка резко снижается. Наблюдаемое падение интереса к учению в 3-м классе, по всей видимости, и есть следствие угасания первоначальных социальных мотивов школьника и несформированности новых, как правило, познава-

тельных мотивов. Таким образом, формирование познавательных мотивов у ребенка на данном возрастном этапе представляется одной из наиболее важных задач обучения.

Кроме того, установлено, что на познавательную мотивацию **не** распространяется известный *закон Йеркса-Додсона.* Следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999).



Мотивация

Закон Йеркса-Додсона: чем выше мотивация, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если по достижении некоторого оптимального уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности

Структура учебно-познавательных мотивов младшего школьника

Наиболее схематично структуру учебно-познавательных мотивов ребенка можно представить двумя подгруппами: мотивы, связанные с содержанием учения (мотивация содержанием), и мотивы, связанные с процессом учения (мотивация процессом) (Л. И. Божович, В. М. Матюхина). *Мотивация содержанием* подразумевает стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения, а *мотивация процессом* — сам процесс совершения действия, а иногда и возможность творить (Матюхина **В. М., 1984).**

Характерной особенностью мотивации первоклассников является то, что их в большей степени интересует сам **процесс учения,** им нравится читать, писать, рисовать, лепить. Опыт Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной показал, что в системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Этот мотив для ребенка оказывается настолько силен, что определяет его положительное отношение к деятельности даже тогда, когда она практически лишена для него непосредственного познавательного интереса (Божович Л. И., 1968).

Это важно

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Этот мотив определяет положительное отношение детей к деятельности даже в том случае, если она лишена для них непосредственного познавательного интереса.

Что касается мотивации **содержанием,** то следует заметить, что на первых порах детей интересуют в первую очередь отдельные факты, явления, события, то есть *занимательность* изучаемого на уроке материала. При этом, отмечает

Мотивация содержанием — стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения. ***Мотивация процессом*** — интерес к самому

П. П. Калчев, познавательные интересы ребенка характеризуются преимущественной ориентацией на учителя. Первокласснику интересно не любое новое знание, а прежде всего то, которое он получает от учителя. Это во многом определяет ситуационный характер познавательных интересов ребенка на первом году его учебы в школе (Калчев П. П., 1986).

Постепенно, к 3-4-му классу, по мере накопления знаний интерес детей направляется на научное содержание учебного предмета, их начинают интересовать объяснения фактов, установление причинных зависимостей. И как правило, в этом возрасте появляется избирательное отношение детей к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным (Ильин Е. П., 2000).

Относительно тендерных различий в недавнем исследовании Н. П. Моряновой было обнаружено, что во всех группах младших школьников познавательная мотивация оказалась выше у девочек (Морянова Н. П., 1999).

СОЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ

Статусный, или позиционный, мотив «быть учеником»

Многие исследования обнаруживают, что доминирующим мотивом ребенка при поступлении в школу, а также на протяжении первого года учебы является **статусный, или позиционный, мотив «быть учеником».** Причем в начале года доминирующую роль играет стремление к негативной его реализации (стремление не быть дошкольником), а в конце — к позитивной (стремление быть школьником) (Калчев П. П., 1986). Во многом это предопределяется внешней атрибутикой статуса школьника — различными учебными принадлежностями, ранцем и т. п. При этом на уроках детей больше привлекают серьезные занятия и значительно холоднее они относятся к тем видам работы, которые им напоминают занятия дошкольного типа (Божо-вич Л. И., 1968). Но, как правило, ко 2-му классу, а иногда и к 3-му классу у большинства детей этот мотив исчерпывает себя и учеба становится обязанностью и долгом.

Мотив хорошей отметки

Огромную роль в мотивации учения играют получаемые школьниками **отметки,** которые выступают в качестве ведущего мотива обучения, по данным Л. И. Божович, более чем у половины младших школьников (Бо-жович Л. И., 1968).

В исследовании М. В. Матюхиной мотив «хочу получать хорошие отметки» в 1-м классе занял 1-е ранговое место среди двадцати других мотивов, во 2-м классе — 2-е, в 3-м классе — 4-е. При этом мотив избегания неуспеха («не хочу получать плохие отметки») в 1-м классе — 6-е ранговое место, во 2-м классе — 7-е, в 3-м классе — 6-е (Матюхина В. М., 1984).

Эти данные демонстрируют, насколько важна отметка как педагогический инструмент в младшем школьном возрасте. В. С. Мухина обращает особое внимание на психологию восприятия отметок детьми. Зачастую отметка из знака успеха (неуспеха) в познавательной деятельности ребенка превращается в знак, оценивающий личность в целом. Этому отчасти способствуют и взрослые (родители, знакомые, а часто и незнакомые), инте-

ресуясь у детей их отметками в школе и выражая удовлетворение лишь самыми высокими. Другие же отметки вызывают у них реакцию разочарования, которая автоматически травмирует ребенка (Мухина В. С, **1997).**

Мотив утверждения в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками

С другой стороны, мотив хорошей отметки может быть и производным от мотива утверждения себя в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками. При этом на начальных стадиях обучения, по всей видимости, можно говорить о преобладании у ребенка **мотива превосходства** — «быть лучше, чем все» — или мотива соперничества, конкуренции, что свидетельствует о все еще эгоцентрической позиции ребенка.

Так, в исследовании В. М. Матюхиной мотив «хочу быть лучшим учеником в классе» был на 7-м месте у первоклассников, а затем, к 3-му классу, переместился на 17-й ранг. Исследования американских психологов обнаружили, что **соперничество** между детьми повышается между **3,5** и **5,5 годами;** как доминирующая модель взаимодействия окончательно устанавливается к 5 годам; и приблизительно **с** 7 **лет** соперничество начинает функционировать как автономный мотив поведения ребенка. В ситуации выбора двух альтернатив дети, как правило, направлены на выбор той, которая позволяет им максимизировать собственную выгоду и соответственно уменьшить выгоду другого ребенка (Pepitone E. A., 1980).

Факторы развития

С началом учебной деятельности ребенка в первую очередь успехи в учебе становятся для него полем сравнения и конкуренции, что во многом и предопределяет развитие мотивационной сферы ребенка в этом возрасте.

Что касается мотивов, отражающих отношения младшего школьника с товарищами **(стремление занять достойное место среди одноклассников,** их мнение, осуждение), необходимо отметить, что в 1-м классе они еще не обладают для ребенка побуждающим действием к учебной деятельности. Однако со временем роль этих мотивов увеличивается, и к концу среднего детства они становятся реальным мотиватором учения детей (в исследовании В. М. Матюхиной эти мотивы с 18-19-го места переместились на **11-**13-е). Кроме того, здесь следует заметить наличие опасности того, что ребенок, чувствуя зависимость своего положения в классе от отметки, начинает превращать ее, по выражению В. С. Мухиной, в фетиш — знак, который определяет его место в жизни класса (Мухина В. С, 1997).

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ В ОБЛАСТИ ЗАПРЕТНОГО

Познавательные интересы детей младшего школьного возраста не ограничиваются школьной партой и социально одобряемыми интересами, такими, как рисование, лепка, музыка и спорт. Желание исследовать и освоить окружающий мир, который значительно увеличился в масштабах, как только ребенок достиг школьного возраста, во многом определяет и его интересы на этом возрастном этапе.



Запретные места — подвалы, свалки, сараи - очень привлекательны для детей этого возраста.

Исследования К. Левина показали, что предметы окружающего мира обладают способностью побуждать человека к определенным действиям. Вещи и события окружающего мира отнюдь не нейтральны, и их побудительная сила во многом зависит от возрастных этапов развития (Левин К., 2000). На этой стадии онтогенетического развития ребенок, обретя большую свободу передвижения и новое сотоварищество, стремится к освоению физического пространства—«ландшафта». При этом большую привлекательность для него имеют «страшные», запретные места — свалки, подвалы, сараи, кладбища и т. п.

Мнение ученых

М. В. Осорина, анализируя мотивы возникновения у ребенка интересов, связанных с освоением «запретного» пространства (свалок, кладбищ, подвалов и т. п.), полагает, что групповое посещение подобных мест является одной из самых ранних попыток ребенка самостоятельно исследовать и эмоционально «прожить» значимые элементы окружающей среды и сформировать свой, детский миф о мире (Осорина М. В., 1999).

Прежде всего, такие «походы» дают ребенку возможность пережить, прочувствовать экзистенциальный ужас, соприкоснуться с неизвестным, а затем и совладать с ним. Кроме того, это становится своего рода испытанием на храбрость и одновременно ее тренировкой. Эти «похождения» дают возможность ребенку удовлетворить свои исследовательские инстинкты, желание личного самоутверждения, а также выяснить «статус» каждого участника в групповой иерархии, потому что пределы возможностей каждого наглядно проявляются в том, где и когда кто останавливается.

Кроме того, интерес к запрещенному «подогревают» еще и мотивы социальной борьбы: не овладеть запрещенным, а победить тех, кто наложил запрещение. «Не признавать, что нам может что-либо быть запрещено,— значит не признавать, что нам кто-либо может нечто запрещать» (Зеньков-ский В. В., 1996).

Посещение свалок и помоек может удовлетворять также агрессивным желаниям ребенка (которые он по той или иной причине не может выразить в обычной жизни): на помойке вещи можно бросать, пинать, ломать, топтать, то есть, не преступая законов общества, предаться деструктивным инстинктам. С другой стороны, помойка — поле творческих экспериментов, где в полной мере используется детское креативное, изобретательское мышление, где из обломков старого создается новое и обычные вещи обнаруживают новые свойства и области применения (Осорина М. В., 1999).

ПОТРЕБНОСТЬ В ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Среднее детство — это период, когда у ребенка особенно выражена потребность в двигательной активности. Можно сказать, что одной из возрастных задач этого периода является задача овладеть всеми доступными движениями, испытать и совершенствовать свои двигательные способности и тем самым приобрести более широкую власть как над собственным телом, так и над внешним физическим пространством.

Нормы развития

По данным Е. П. Ильина, у детей 5-6 **лет** среднесуточный объем основных локомоций составляет 7-8 км у мальчиков и 6,5-7,5 км у девочек, в 7 **лет** соответственно 12 и 8,5 км, в 9 **лет** — 18,5 и 14,55 км. Затем суточная активность детей начинает постепенно снижаться и в **13-15** лет составляет 12-16 км, а в 10-м классе — 10-12 км в сутки (Е. П. Ильин, 2000).

По данным Г. Р. Пертенавы, среди 9-летних школьников (3-й класс) интерес к урокам физкультуры занимает второе ранговое место (0,57% опрошенных) после изобразительного искусства (Пертенава Г. Р., 1988).

Совершенное владение своим телом, развивающееся у детей на протяжении всего этого периода, наделяет их чувством «Я могу» и, безусловно, оказывает мощное воздействие на формирование Я-концепции ребенка, его самооценки.

Кроме того, физические умения представляют одну из трех наиболее значимых, «престижных» областей в среде сверстников, а хорошее владение своим телом во многом определяет социальный статус ребенка (в большей мере это характерно в мальчишеской среде) (Harter S., 1993).

М. В. Осорина отмечает, что взрослые, как правило, не понимают значимости удовлетворения двигательной и игровой потребности ребенка этого возраста. И если среда, в которой растет ребенок, не способна удовлетворить его стремление двигаться, играть, исследовать окружающее пространство, активно проявлять себя, общаться со сверстниками и т. д., то он будет становиться более злым, агрессивным, эмоционально и телесно неразвитым, неспособным вступать «в интимно-личные отношения со средой обитания» (Осорина М. В., 1999).

РЕЗЮМЕ

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационную сферу ребенка характеризует постепенный переход от аморфной одноуровневой системы побуждений к иерархическому построению системы мотивов, а также тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования поведения ребенка.

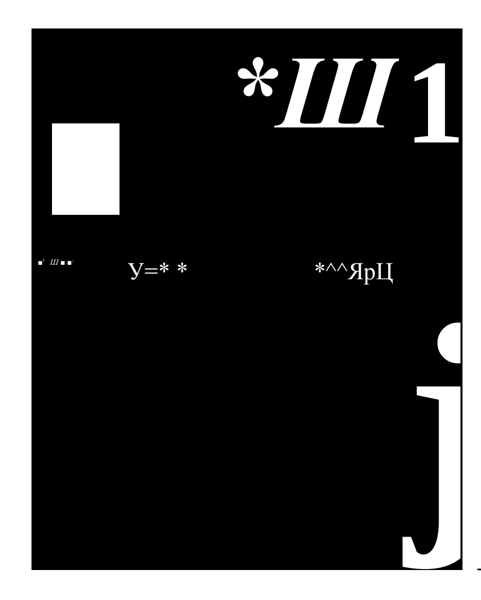
В возрасте 10 лет в мотивации общения ребенка наблюдается довольно резкая перемена направленности его интересов — от взрослых к сверстникам, причем общение носит в основном гомосоциальный характер.

Возникновение просоциального поведения, мотивированного моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками, является также одной из важнейших особенностей этого периода.

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, выделяют два вида мотивов: познавательные и социальные мо-

тивы. Познавательные мотивы порождаются самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Среди социальных мотивов можно выделить такие мотивы, как статусный мотив «быть учеником» (характерный только для первого года обучения в школе), мотив хорошей отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству и признанию сверстниками.

Познавательная активность детей этого возраста выходит за рамки школьной программы. Желание исследовать и освоить окружающий мир во многом определяет интересы ребенка на этом возрастном этапе. При этом особую привлекательность для них имеют запретные зоны (свалки, кладбища, подвалы и т. п.). Групповое посещение подобных мест является одной из самых ранних попыток ребенка самостоятельно исследовать и эмоционально прожить значимые элементы окружающей среды и сформировать свой, детский миф о мире.





ГЛАВА 4

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ

Возраст от 6 до 11 лет, годы начальной школы — классический психоанализ называет их латентной фазой в развитии ребенка.

В этот период любовь сына к матери и ревность к отцу (у девочек наоборот) еще находится в скрытом состоянии. В этом возрасте у ребенка развивается способность к дедукции, к организованным играм и регламентированным занятиям. Психосоциальный параметр этой стадии характеризуется умелостью, с одной стороны, и чувством неполноценности — с другой.

Мнение ученых

По мнению Эриксона, в этот период у ребенка обостряется интерес к устройству вещей, он стремится их освоить, приспособить к чему-нибудь. Когда детей поощряют мастерить что-нибудь, когда им разрешают довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, тогда у ребенка вырабатывается умелость и развиваются способности к техническому творчеству. Напротив, родители, которые видят в трудовой деятельности детей одно «баловство» и «пачкотню», способствуют развитию у них чувства неполноценности.

В этом возрасте, однако, окружение ребенка уже не ограничивается домом. Наряду с семьей важную роль в его жизни начинают играть и другие общественные институты. Здесь Эриксон расширяет рамки психоанализа, до сих пор учитывавшего лишь влияние родителей на развитие ребенка.

Пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывает большое влияние на уравновешенность его психики. Ребенок, не отличающийся особой сметливостью, в особенности может быть травмирован школой, даже если его усердие и поощряется дома. Он не так туп, чтобы попасть в школу для умственно отсталых детей, но он усваивает учебный материал медленней, чем сверстники, и не может с ними соревноваться. Таким образом, непрерывное отставание в классе развивает у ребенка чувство неполноценности.

Зато ребенок, склонность которого мастерить что-нибудь снизилась из-за вечных насмешек дома, может оживить ее в школе благодаря советам чуткого и опытного учителя. Таким образом, развитие многих способностей и умений ребенка зависит не только от родителей, но и от отношения других взрослых (Элкинд Д., 1996).

Я-концепция — это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности (Реан А. А., 1999, с. 47).

Я-РЕАЛЬНОЕ И Я-ПЕРСПЕКТИВНОЕ

Я-реальное — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Я-реальное может быть в большей или меньшей мере реалистичным.

Я-перспективное — модель, в которую может быть преобразовано Я-реальное в процессе реализации определенных потребностей.

Говоря о Я-концепции ребенка, следует отметить, что она включает в себя как констатирующий реальный образ Я (Я-реальное), так и *Я-перспек-тивное,* т. е. то, на что *Я-реальное* ориентировано.

Так, у детей в начале этапа среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования (например, стать школьником), но и осознание себя (каким школьником я буду). Это позволяет включить в образ собственного Я ребенка различные качества личности, необходимые для успешного выполнения школьных учебных и организационных обязанностей.

При поступлении ребенка в школу к осознанию себя как ребенка своих родителей прибавляется еще один из значимых образов: «Я — ученик такого-то учителя». Причем такой Я-образ быстрее возникает и занимает в иерархии Я-образов достаточно престижное место, если ученик одобряем учителем.

Ребенок с готовностью принимает свой новый статус ученика, так как в нем содержится общественная значимость. Важность его учебной деятельности постоянно подчеркивают взрослые, что дает основание ребенку считать, что его учеба и он — обучающийся значимы для окружающих взрослых.

Общение с одноклассниками и другими сверстниками также обогащает Я-концепцию ребенка. Предоставляя другим детям информацию о себе и получая от них сведения об их восприятии его «персоны», ребенок существенно расширяет свой Я-образ. Возможно, именно взаимодействие со сверстниками и делает Я-образ ребенка более динамичным в его развитии.

Например

При взаимодействии с различными индивидами и разными группами сверстников у ребенка проявляются разноплановые особенности его Я-концепции. Например, у мальчика в общении с привлекательной для него девочкой актуализируется Я-образ внимательного и вежливого товарища, что позволяет привлечь к себе ее внимание. В то же время в поведении с другими девочками реализуется Я-концепция ребенка — «антагониста» девочек, и он с ними задирист и неприветлив. В общении же с мальчиками в большей мере проявляется Я-образ «мужчины», и ребенок старается быть сильным и смелым.



Таким образом, различные межличностные взаимодействия актуализируют у ребенка перспективные составляющие его Я-образа и создают условия для стабилизации реального Я-образа.

Ребенок с готовностью принимает свой новый статус ученика

То, что развитие Я-образа у ребенка младшего школьного возраста происходит при более активном общении со сверстниками (по сравнению с предыдущим возрастным этапом), помогает ему осознать свои индивидуальные особенности и обозначить их как позитивно значимые или негативно явственные. Стремление ребенка обеспечить внутреннюю согласованность различных Я-образов приводит к тому, что некоторые аспекты своего Я обостренно обозначаются, другие же — вытесняются из его сознания.

Я-образ — совокупность образов (чувственных— ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

ОБРАЗ ТЕЛА И Я-КОНЦЕПЦИЯ

Образ тела — представление личности о внешности, о степени эстетичности телосложения.

Наиболее важным источником формирования Я-концепции ребенка является *образ тела,* его объективные характеристики и субъективное его восприятие. Ребенок достаточно рано формирует представление о том, что красиво и некрасиво в его внешнем облике. В том, что касается его собственного тела, внешние его признаки обусловливают степень удовлетворенности или неудовлетворенности ребенка собой и в значительной мере влияют на формирование его самооценки.

Психологические теории

Классические исследования Кречмера и Шелдона убедительно продемонстрировали зависимость между типом личности человека и его телосложением. Упрощенный вариант введенных ими классификаций сводится к выделению трех основных типов телосложения человека в соответствии с тремя типами его личностных особенностей. Это эндоморфное, мезоморфное и экто-морфное телосложения.

Эндоморфное (пикническое) телосложение — склонный к полноте индивид, ассоциируется с висцератоническим типом личности, основными характеристиками которого являются общительность, любовь к комфорту и хорошей пище, частая смена настроений.

Мезоморфное (атлетическое) телосложение — стройный, сильный, мускулистый индивид, ассоциируется с соматотоническим типом личности, для которого характерны высокий жизненный тонус, любовь к приключениям и риску.

Эктоморфное (астеническое) телосложение — высокий, худой, хрупкий индивид, ассоциируется с церебротоническим типом личности, характерными чертами которого является замкнутость, сдержанность, бережливость, умеренность, пассивность.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что тип телосложения человека вызывает как у взрослых, так и у детей сходные предположения о свойственных этому человеку особенностях личности и поведения. Например, *мезоморфное* телосложение воспринимается в основном благоприятно, а *эндоморфное* наименее благоприятно.

Наибольшей популярностью среди детей младшего школьного возраста пользуются дети мезоморфного и *эктоморфного* телосложения. Ребенка, обладающего фигурой эндоморфного типа, другие дети реже выбирают в качестве товарища, поэтому у такого ребенка часто наблюдается негативное отношение к своему телу, неприятие образа своего физического Я.



Для детей наиболее привлекательным является мезоморфный тип телосложения.

Пока еще дети недостаточно знакомы, их внешние телесные характеристики являются ведущим фактором, определяющим реакции детей друг на друга в процессе их взаимодействия.

Тип телосложения нередко является ориентиром, определяющим отношение к тому или иному ребенку. Однако, оценивая себя так же, как и знакомых людей, дети исходят из иных критериев. Это в большей мере свойственно детям с нестандартными фигурами, и их образ собственного Я не находит подтверждения в том, как их оценивают другие.

Для детей младшего школьного возраста наиболее привлекательным является мезоморфный тип. При этом на предпочтение ребенка влияет не сам факт обладания определенной фигурой, а те стереотипные реакции, которые вызывает этот тип телосложения у сверстников. Так ребенок усваивает определенные стереотипы, применяя их к самому себе и в своем окружении.

Ребенок с «плохой» формой тела получает обидные прозвища и включает в свой Я-образ не только физические характеристики какого-либо своего несоответствия, но и их вербальное обозначение. Таким образом, внешняя непривлекательность ребенка приобретает обобщенное значение для оценки им своей личности в целом.

У ребенка младшего школьного возраста имеется достаточный личный опыт того, как его воспринимают окружающие, включая и его физические характеристики. Тем не менее новая школьная ситуация придает особое содержание и смысл тем характеристикам, которые он получает в связи со своей внешностью от сверстников, а иногда и от учителей.

Условности школьных правил подчеркивают некоторые физические особенности детей. Например, дети невысокого роста или с плохим зрением оказываются за первой партой, а наиболее высокие довольствуются последними местами в классе, хрупкие девочки освобождаются от «тяжести», а их более «крепкие» сверстницы, как правило, берут на себя роль помощниц.

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ

Самооценка — компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков.

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности, и является регулятором ее поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия (Реан А. А., 2001).

Самооценка — одна из составляющих Я-концепции человека, она связана с отношением к себе или отдельным своим качествам, это аффективная оценка представления человека о самом себе. Она может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа-Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. Предметом самооценки и определенного самовосприятия может, в частности, стать тело человека, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений (Р. Берне, 1986).

Адекватная самооценка — позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности истребованиями окружающих.

Негативная самооценка — низкий уровень самоуважения, ощущения собственной ценности, формирует негативное отношение к своей

Психологические теории

Большая часть подобных субъективных оценок обусловлена соответствующими стереотипами, бытующими в той или иной социальной среде. Задумавшись над любой из характеристик самоописания, человек, скорее всего, в каждой из них сможет обнаружить хотя бы легкий оценочный оттенок, существующий иногда лишь на периферии сознания. Аффективные состояния Я-концепции существуют в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции. Человек усваивает оценочный смысл различных характеристик, присутствующих в его Я-концепции, при этом усвоение новых оценок может изменить значение усвоенных прежде (Берне Р., 1986).

Качества, которые мы приписываем своей личности, далеко не всегда являются объективными, и очевидно, что с ними не всегда готовы согласиться другие люди. Быть может, лишь возраст, пол, рост, профессия и некоторые другие данные, обладающие достаточной неоспоримостью, не вызовут сильных разногласий. В основном же в попытке себя охарактеризовать, как правило, присутствует субъективный оценочный компонент. Иными словами, самооценка представляет собой всю совокупность оценочных характеристик черт личности человека и связанных с ними переживаний.

Даже такой, на первый взгляд, объективный показатель, как возраст, может для разных людей иметь разное значение. Для взрослых младший школьный возраст — это все еще начало жизненного пути, отсутствие опыта, а следовательно, «невозможность *адекватной самооценки».* Ребенок же хотя и соглашается со своим возрастным статусом, но он уже осознает в себе личность и настроен на то, чтобы с его знанием себя считались другие.

мнение ученых

Куперсмит определяет самооценку как «отношение человека к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер. Это отношение проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей ценности, значимости».

Таким образом, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения к своей личности. Поэтому *негативная самооценка* предполагает самоотрицание, неприятие всего, что входит в сферу человеческого Я; она снижает уровень притязаний человека, ограничивая его жизненные перспективы (Берне Р., 1986).

СТРУКТУРА САМООЦЕНКИ. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ САМООЦЕНКИ

Когнитивный компонент самооценки — комплекс убеждений о себе, которые могут быть как обоснованными, так и необоснованными. Показатели когнитивного компонента самооценки: мера реалистичности, способ ориентации при обосновании самооценки, разнообразие и широта самооценочных суждений, форма (проблематичная или категоричная) выражения суждений о себе.

Эмоциональный компонент самооценки — эмоциональное отношение к этому комплексу убеждений (оценочные характеристики составляющих когнитивной самооценки и связанные с ними переживания), сила и напряженность которого зависит от значимости для личности оцениваемого содержания.

Структура самооценки представлена двумя компонентами — *когнитивным и эмоциональным.* Первый отражает знания человека о себе, второй — его отношение к себе. В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания.

Качественное своеобразие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

В задачи исследования А. В. Захаровой и Б. Ю. Худобиной входило изучение специфики взаимодействия этих компонентов в младшем школьном возрасте.

Исследователями были выделены **три уровня** сформированности когнитивного компонента.

1-й **уровень.** «Наиболее» высокий уровень характеризуется реалистичной самооценкой ребенка: преимущественная ориентация ребенка при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличие способности ребенка к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; каузальная атрибуция за счет внутренних условий; глубокое и разностороннее содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в проблематичных формах.

2-й уровень. Среднему уровню свойственны: непоследовательные проявления реалистичных самооценок; ориентация ребенка при обосновании самооценки в основном на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, каузальная атрибуция за счет внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания и их реализация как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3-й уровень. Низкий уровень отличают: преимущественная неадекватность самооценки ребенка; обоснование ее эмоциональными предпочтениями (захотелось), отсутствие подтверждения самооценки анализом реальных фактов, каузальная атрибуция за счет субъективно неуправляемых условий, неглубокое содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в категоричных формах.

Сопоставительный анализ функционирования эмоционального и когнитивного компонентов самооценки по выделенным показателям позволил констатировать следующее.

Взаимодействия эмоционального и когнитивного компонентов самооценки не носят в младшем школьном возрасте однозначного, линейного характера.

Высокий и адекватный уровень удовлетворенности собой может соотноситься с высоким же уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, в то время как неадекватно завышенный уровень удовлетворенности собой связан с более низким уровнем развития когнитивного компонента.

Средний уровень удовлетворенности собой выступает только в адекватном варианте и соотносится с относительно высокими уровнями развития когнитивного компонента.

Низкая удовлетворенность собой в неадекватно заниженном варианте связана с высоким уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, а в адекватном варианте — с пониженным уровнем его развития.

Наиболее отчетливо во взаимодействии когнитивного и эмоционального компонентов самооценки ребенка прослеживаются следующие тенденции:

— наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, т. е. с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой, отражающей его рефлексивно-критическое отношение к себе;

— высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности ребенка собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышенно-критичное отношение ребенка к себе;

— более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой.

Мнение ученых

По мнению А. В. Захаровой и Б. Ю. Худобиной, высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышенно-критичное отношение ребенка к себе. Более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой.

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА

Современная практика школьного обучения часто ограничивается лишь формированием у человека знаний, навыков и умений, не придавая большого значения более глубоким личностным образованиям, тем аспектам личности человека, с которыми связано развитие его когнитивных способностей, к числу которых относится и самооценка.

Между тем *позитивная Я-концепция,* основы которой были заложены еще в дошкольном возрасте, оказывает непосредственное влияние на успешность обучения ребенка в школе. С другой же стороны, сам учебный процесс воздействует на школьника, играя тем самым заметную роль в формировании личности в целом и самооценки в частности.

Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в новой среде и преодолевать трудности, связанные с

Позитивная Я-концепция — обобщенное представление о самом себе с преобладанием позитивных установок относительно собственной личности. *Отрицательная самооценка* — синоним «негативная самооценка».

процессом обучения, ему необходимо иметь положительное представление о себе. От характера личных представлений ребенка о себе самом зависит большая или меньшая уверенность его в своих силах, осознание результата как успеха или неуспеха, соответственное отношение к допущенным ошибкам, выбор той задачи, которая по степени ее трудности является посильной ребенку.

Таким образом, ряд важнейших моментов учебной деятельности, в которых выражаются уже не умственные способности школьника сами по себе, а **личностный фактор,** влияющий на весь образовательный процесс,— все это в значительной степени определяется тем представлением ребенка о себе и своих возможностях, которое сложилось у него под воздействием многочисленных факторов, о которых речь шла чуть выше.

Так, дети с *отрицательной самооценкой* склонны чуть ли не в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с напряжением.

Это важно

Самооценка ребенка является динамичным образованием, связанным его с ценностными ориентациями и степенью сформированности и реалистичности его Я-образа.

Представления о своей ценности, складывающиеся у ребенка еще до поступления в школу, вызывают у него целый ряд ожиданий, связанных с учебой и школой. Они либо способствуют движению ребенка вперед к успеху, либо не дают ему возможности успешно продвигаться в учебной деятельности. Учитель, не наносящий вреда самооценке ребенка, прививающий ему ощущение собственной ценности, может помочь ребенку сформировать положительные представления о самом себе. А относительно высокая и устойчивая самооценка, гармоничная по своему строению, будет способствовать благополучному и успешному развитию полноценной во всех отношениях личности.

Например, школьник, успешно сдающий экзамены, считает себя способным учеником, его успехи вызывают положительные реакции учителей и родителей. Однако эта позитивная самооценка может поколебаться в результате срыва на экзаменах или в случае, когда в семье или в кругу сверстников ценность успеваемости будет вытеснена на второй план. Например, подобное изменение отношения к себе ребенка может произойти, если какие-либо не общеобразовательные способности ребенка (музыкальные или спортивные) выделяются родителями или другими взрослыми как более существенные в его личностном развитии.

Таким образом, самооценка ребенка является динамичным образованием, связанным с его ценностными ориентациями и степенью сформированности и реалистичности его Я-образа.

САМООЦЕНКА РЕБЕНКА И ШКОЛЬНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ

Главной ценностью в системе образования является успеваемость ребенка. Все, что делает школьник изо дня в день, оценивается сквозь призму успешности решения им учебных задач.

То, что ребенок осознает в процессе обучения как успех или неуспех в собственной школьной деятельности, в организации педагогического процесса представлено в виде учета успеваемости или неуспеваемости школьника. В результате Я-концепция ребенка оказывается пронизанной ценностями и стандартами, связанными с учебными достижениями.

Но самооценка ученика и уровень его притязаний на оценку складываются не только после того, как он оценен официально, в фиксированной ведомости, но и задолго до этого. Ученик и учитель ежечасно и ежеминутно связаны в единой оценочной системе: ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию со стороны педагога в виде его отдельных замечаний и суждений, оценивающих те или иные отдельные знания, навыки и поступки ребенка.

Б. Г. Ананьев выделяет 3 основных уровня успеваемости школьника.

Первый уровень характеризуется высокой успешностью ребенка по всем предметам.

Второй уровень включает основную массу школьников, выполняющих учебные задания удовлетворительно.

Третий уровень составляют школьники, не выполняющие учебных заданий, неуспевающие по ряду предметов (Ананьев Б. Г., 1980).

По традиции большинства школ дети наделяются одобрением и поощрением учителей преимущественно за учебную деятельность. И подобное распределение успеваемости учащихся ограничивает большую часть ребят в учительских одобрениях, ибо количество детей с высокой успеваемостью по всем предметам крайне мало.

Дети с высоким уровнем учебных успехов, соответствующим их способностям или превышающим их, получают одобрение и вознаграждение учителя согласно принятой в школе системе оценок. Дети с низким уровнем успеваемости, независимо от того, какими они обладают способностями, либо вообще не получают одобрения, либо получают его в связи с успехами в какой-либо другой деятельности. Существуют, конечно, дети с природно низкими способностями к учебе в целом. В идеале они должны получать свою долю одобрения за упорство и прилежание.

Практически в любой учебной ситуации имеется элемент оценки, которой ребенок подвергается со стороны учителей, сверстников, родителей, а нередко и он сам оценивает свою деятельность. Каждый школьник обычно твердо знает относительную ценность своих знаний, поскольку в школе преобладают оценочные суждения сопоставительного характера. Повторяющиеся на протяжении многих лет как положительные, так и отрицательные оценки не могут не оказать существенного, принципиального влияния на самооценку ребенка.

Систематические положительные подкрепления учебной деятельности школьника, свидетельствующие о его достижениях, не являются гарантией позитивности его самооценки, но значительно по-



Практически в любой учебной ситуации имеется элемент оценки.

вытают вероятность такого результата. С другой стороны, если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что согласуется с мнением ряда авторов (Грановская Р. М., 1988; Фридман Л. П., Кулагина Б. В., 1991).

Система традиционного школьного обучения и самооценка

В системе традиционного школьного обучения главным, если не единственным основанием при определении способностей школьников являются вербальные проявления интеллекта. Учителя, как правило, не стремятся к тому, чтобы дети использовали и ценили другие проявления своих способностей. Все остальные навыки и способности ребенка не выдерживают такой конкуренции и оказываются вытесненными в этой системе ценностей. Поэтому многие дети, не обладающие высокими данными в плане вербального интеллекта, ощущают, что они вообще ни к чему не способны, а это ощущение фактически обрекает их на неудачу в процессе всей учебной деятельности и крайне негативно влияет на формирование образа-Я ребенка и его отношения к себе.

Кроме того, в традиционной школьной практике успеваемость стала предметом конкурентной борьбы детей, и при этом страх ребенка потерпеть в ней поражение используется педагогами как основное средство учебной мотивации.

Тем самым очевиден вывод, что в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной и односторонне ориентированной самооценки ребенка. Поэтому нет ничего удивительного, что средняя самооценка школьника в интервале от 2-го до 7-го класса медленно и неуклонно снижается (Берне Р., 1986).

Формирование заниженной самооценки

Успеваемость становится для большинства детей важнейшим критерием для формирования их самооценки. И поскольку оценка, высказанная другими, имеет тенденцию превращаться в самооценку, неуспевающие школьники, как правило, ощущают свою некомпетентность и неполноценность (Фридман Л. П., Кулагина Б. В., 1991).

Особенности развития

Мир ребенка **от** 6 **до** 11 **лет** — это в основном мир школы, а стоящие перед ним задачи являются по большей части учебными.

В этой сфере жизни ребенка значительное место занимают контроль и оценка, осуществляемые значимыми другими. Таким образом, можно констатировать неизбежное превращение уровня успеваемости ребенка — как ценности в системе обучения — в личную ценность или критерий самоудовлетворения школьника.

Культурный стереотип успешности, повсеместное применение оценки и конкурентной борьбы в школьной системе — те факторы, которые делают школу механизмом формирования у ребенка «ограниченной» самооценки.

Между представлениями школьников о своих учебных способностях и их общей самооценкой существует слабая, но все же положительная корреляция. Кроме того, общая самооценка хорошо успевающих школьников (по

данным Кифера) остается довольно высокой в течение всего периода обучения, в то время как у неуспевающих она заметно падает в **9-летнем возрасте** и затем продолжает снижаться.

Таким образом, негативная оценка своих учебных способностей ребенком повышает вероятность формирования у него общей негативной самооценки.

Для тех, кто учится плохо, всегда нужен какой-то способ снизить влияние низкой успеваемости на самооценку, а таким способом может стать и правонарушение. Осознавая все это, было бы неверно поддерживать у школьников, которые не проявляют больших способностей к учебе, представления о том, что высшей ценностью и главным фактором всякой личностной оценки является превосходная успеваемость.

Исследования

В исследованиях Финка было установлено, что Я-концепции успевающих школьников являются значительно более адекватными, чем неуспевающих. Это исследование показало, что между Я-концепцией и успеваемостью ребенка существует тесная взаимосвязь, причем у мальчиков она выражена более отчетливо, чем у девочек. Это, по-видимому, объясняется тем, что для самооценки мальчиков уровень достижений вообще является более важным фактором.

Комбе (1964) исследовал различия в самовосприятии детей и восприятии их отношений с окружающими. Причем «действующими лицами» были школьники, обладающие одинаково хорошими способностями, но имеющие различную успеваемость. Выяснилось, что у неуспевающих школьников больше развито чувство неадекватности, что в целом они хуже относятся к окружающим — взрослым и сверстникам — и считают, что окружающие относятся к ним плохо. Способные, но неуспевающие существенно отличались от своих успевающих сверстников по эмоциональному складу, а также в плане самовосприятия и восприятия других (Берне Р., 1986).

Способные дети, плохо успевающие в школе, в целом испытывают по отношению к себе более негативные чувства, чем их успевающие сверстники. Неуспевающие школьники испытывают ощущение вины, чувство отверженности или изоляции от окружающих, их отличает защитный тип поведения, уступчивость, уклончивость, трудности самовыражения.

Б. Г. Ананьев в 1933 году проводил экспериментальный опрос среди детей на тему: кто чувствует себя слабым по какому предмету.

Им было выделено три типа отношений между педагогической оценкой и самооценкой своей успешности ребенком по конкретному предмету:

а) совпадение отрицательной педагогической оценки и самооценки;

б) на неуспеваемость указывается в самооценке при отсутствии этих указаний в четвертной педагогической оценке;

в) на неуспеваемость указывается в педагогической оценке при отсут ствии этих указаний в самооценке.

Наиболее интересные результаты были получены в группе среднеуспевающих школьников при разделении их на «среднесильных», «среднеслабых» и «устойчиво средних». Значительные различия были получены между «среднесильными», и «устойчиво средними».

У «среднесильных» детей совпадение педагогической оценки и детской самооценки достигало 46% случаев, а у «средних» —лишь 11%. Причина заключается в неопределенности оценок учителя в средней группе учащихся.

В «среднеслабой» группе наблюдалось большее количество совпадений самооценок детей и оценок педагога, чем в «средней», но их число все равно не достигало уровня «сильной» группы (Ананьев Б. Г., 1980).

Исследования

Ф. Аронсон и Миле (1959) провели эксперимент, результаты которого показали, что испытуемые, уровень достижений которых в эксперименте существенно превышал уровень их притязаний, ощущали дискомфорт и стремление привести результативность своей деятельности в соответствие со своими ожиданиями.

Таким образом, низкая самооценка заставляет ребенка активно избегать проявления своих достижений, так как его действия, несовместимые с самооценкой, порождают у него дискомфорт и тревожность (Берне Р., 1986).

Нарушение адекватной самооценки часто происходит у детей, хорошо подготовленных к школе. Хорошая подготовка позволяет им учиться в младших классах успешно, практически не затрачивая для этого усилий. На фоне легких успехов у них укрепляется привычка к постоянным похвалам, развивается высокий уровень притязаний и высокая самооценка.

При переходе в старшие классы, когда сложность учебного материала возрастает, эти школьники, не имея трудовых навыков, могут утратить превосходство по отношению к товарищам, и вследствие этого у них может резко упасть самооценка.

Совершенно очевидно, что для достижения успехов в школе учащиеся должны обладать достаточной уверенностью в себе и в своих способностях. Отсутствие такой уверенности у ребенка ведет к апатии, принятию зависимого положения, пессимистическому образу мыслей. В результате многие учащиеся на уроке всегда готовы к худшему, боятся сказать или сделать что-либо неправильно.

И хотя быть неспособным и чувствовать себя неспособным — далеко не всегда одно и то же, самосознание учащихся становится настолько определяющим для них, что различие между этими вещами практически теряет свой смысл (Рувинский Л. И., Соловьева А. Е., 1982).

Результаты исследований различных ученых показали:

1. Существует значимая положительная взаимосвязь между самооценкой своих способностей школьниками и их успеваемостью.
2. Во время школьного обучения появляется и с возрастом увеличивается разрыв в самовосприятии между отличниками и неуспевающими, причем у последних оно значительно менее адекватно.
3. Не только учебные достижения оказывают влияние на самооценку, но и самооценка является важным условием высокой успеваемости ребенка.
4. Нарушение адекватной самооценки у ребенка приводит к тому, что он боится проявлять свои достижения в процессе учебной деятельности, заранее ожидая неудачу.

Возрастные особенности взаимовлияния самооценки и успеваемости ребенка

Взаимовлияние самооценки и успеваемости имеет определенные возрастные различия.

Особенностью детей младшего школьного возраста (которая роднит их с дошкольниками и еще больше усиливается с поступлением ребенка в школу), является их безграничное доверие ко взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Эти внешние влияния авторитетного взрослого на ребенка очень существенны вплоть до подросткового возраста.

Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимая его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном повторяет то, что о нем говорит взрослый. Таким образом, самооценка ребенка в этом возрасте непосредственно зависит от характера оценок, которые он получает от учителя в процессе различных видов деятельности.

Слабоуспевающим школьник становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют в школе, и тем, что он в состоянии реально выполнить. На первых этапах это расхождение еще недостаточно осознается ребенком и не сразу им принимается: большинство неуспевающих детей 1-го и 2-го классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К 4-му классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой.

Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих школьников способствуют также еще более низкие, чем оценки учителя, сооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личность в целом.

В младшем школьном возрасте обнаруживаются первые признаки отставания детей в учении. Причем следует заметить, что в эти годы отставание ребенка в учебной деятельности еще может быть успешно ликвидировано. Тем самым можно также предупредить и закономерное снижение самооценки ребенка, которая много труднее поддается коррекции, нежели элементарные учебные навыки и умения.

ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ

Исследования по изменению внутренних установок ребенка показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на самовосприятие школьника. В этом одна из причин особо важной роли учителей в формировании самооценки ребенка.

Представления школьника о себе складываются на основе тех оценок и реакций на результаты своей учебы, которые он получает от учителей и родителей. Чем более постоянным является этот поток направленных на школьника оценочных суждений, тем более определенное воздействие они оказывают на него и тем легче прогнозировать уровень его успеваемости.

Меньше всего действуют оценочные суждения в группе «средних» учеников, так как негативные и позитивные реакции уравновешивают друг друга.

Важно отметить, что люди с высокой самооценкой в большинстве случаев воспринимают и оценивают свой опыт таким образом, что это помогает им сохранить позитивное представление о себе. И напротив, люди с низкой самооценкой так реагируют на ту или иную неудачу, что это затрудняет всякую возможность улучшения Я-концепции.

Часто наивно полагают, что можно легко повысить заниженный уровень самооценки путем создания положительных подкреплений для ребенка. Однако нет никакой гарантии, что ребенок воспримет похвалы именно так, как рассчитывают. Его интерпретация таких действий может оказаться неожиданно негативной. Неважно, насколько позитивным будет выглядеть это действие в глазах других детей, насколько учитель сам будет вкладывать в него искренние благие намерения,— ребенок может отреагировать

отрицательно в любом случае. Вот почему так важно, чтобы у ребенка с раннего детства формировалось положительное представление о себе.

Психологические теории

В зарубежной психологии наиболее известной методикой, направленной на изменение Я-концепции, является центрированная на человеке психология К. Роджерса. К. Роджерс выделил условия, необходимые для личностных изменений:

1. Эмпатия — сосредоточение психотерапевта на положительном восприятии внутреннего мира пациента. Эмпатия дает ученику ощущение того, что он не одинок, что его понимают и принимают таким, какой он есть.

2. Безусловное позитивное отношение — это основополагающая вера в то, что у человека есть потенциальные возможности для понимания и изменения себя в позитивном направлении. Ребенок, убежденный, что у него все в порядке, не склонен преуменьшать свои потенциальные возможности и готов охотно учиться. Это важнейшее условие для развития позитивной Я-кон-цепции у ребенка. Однако принятие подразумевает и осознание трудностей и понимание ограниченности своих возможностей.

Развитие более высокой самооценки происходит по двум механизмам:

1. Ребенок не опасается быть отвергнутым в том случае, если он проявит или будет обсуждать свои уязвимые стороны.

2. Он уверен, что к нему благожелательно относятся независимо от его успехов и неудач, что его не будут уравнивать с другими, вызывая болезненное чувство неадекватности.

В конечном итоге основная цель развития Я-концепции заключается в том, чтобы помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки, мотивации и поощрения (Роджерс К., 1994).

Самооценка школьника во многом зависит от оценок, выставляемых в школьный журнал. Однако и вербальные суждения могут играть доминирующую роль в формировании самооценки школьника, так как они более лабильны, эмоционально окрашены, доходчивы.

Подавляющее большинство учителей считают, что ученики младших классов всегда согласны с их оценками, поэтому учителя редко анализируют их.

Между тем, предоставляя ученику возможность отстаивать свое мнение и тактично направляя рассуждения ребенка, учитель тем самым помогает ему в формировании самооценки.

Оценка, выставляемая в журнал, должна учитывать не только конечный результат, но и вклад школьника в его достижение. Поставленная учителем оценка будет стимулировать ученика и поддерживать у него адекватную самооценку.

Критика учителя должна относиться к отдельным действиям или поступкам школьника, а не к его личности в целом. Тогда самая низкая оценка не будет восприниматься ребенком как ущемление его личности.

Мнение ученых

Н. А. Менчинская для предотвращения падения самооценки у ребенка считает целесообразным поручать слабо успевающим школьникам роль учителей по отношению к младшим детям. Тогда у ученика возникает потребность восполнить пробелы в собственных знаниях, и успех в этой деятельности способствует нормализации самооценки ребенка (Грановская Р. М., 1988).

Мнение ученых

Л. П. Гримак для формирования у ребенка уверенности в себе предлагает выработать у него соответствующие его возможностям внутренние установки и адекватные им

притязания.

Механизмом этой выработки становится трезвый анализ своих достижений и неудач. Нельзя объяснить успехи одной лишь случайностью — следует выяснить истоки этих успехов. Причины неудач также должны быть исследованы и приняты к сведению в последующем (Гримак Л. П., 1991).

Коррекция неуспеваемости

Современные программы коррекции неуспеваемости ребенка в школе отдают предпочтение лишь интеллектуальному компоненту. Но если ребенок воспринимает себя отстающим учеником, то ему удобнее вести себя в соответствии с этим представлением, и он ищет такие ситуации, в которых он был бы избавлен от неприятного опыта дальнейших неудач.

Одной из возможных причин несостоятельности многих школьных программ коррекции является недооценка «консервативности» Я-концепции. Большую роль в предотвращении падения самооценки у ребенка может сыграть учитель, если будет оказывать ему поддержку, избегать неконкретных негативных суждений, давать ребенку возможность отстаивать свое мнение.

Преимущества, определяемые высокой самооценкой и ее влиянием на достижения ребенка, постоянно взаимодействуют с преимуществами, определяемыми влиянием высокой успеваемости на представления школьника о своих способностях. Этот замкнутый круг действует благотворно, если хотя бы один из указанных факторов является позитивным. Если же оба оказываются отрицательными, данный механизм действует разрушительно: низкая самооценка подрывает уверенность ребенка в своих силах и формирует у него низкий уровень притязаний. А низкая успеваемость снижает самооценку.

Таким образом, самооценка ребенка дает возможность во многом предсказывать результаты его учебной деятельности и, кроме того, является важнейшим фактором, определяющим эффективность обучения ребенка во всех звеньях системы образования.

НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ

ПОГРАНИЧНАЯ ЛИЧНОСТНАЯ СТРУКТУРА. ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ГРУПП СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

В современных исследованиях наиболее значимой характеристикой *пограничной личности,* определяющей как структуру личности, так и ее ге-нез, является *диффузность самоидентичности* — комплекс переживаний

Пограничная личность — личность с пограничными психическими расстройствами.
Диффузность самоидентичности— «рассеянное», «размытое» восприятие и отраже ние субъектом того, что относится к нему самому (к его телу и духовному содержанию).
Расколотое самосознание — самосознание, включающее две противоположные Я-кон цепции: внешнюю, защитную и идеализированную, и глубинную, состоящую из плохо сфор мированного Я-реального. При этом внешнее Я — доминирует, а Я-реальное — подавлено и проявляет себя неэффективно.

ребенка, связанный с чувством неполноценности и потери своего «Я» (Соколова Е. Т., 1995, с. 43). Такая особая структура самосознания ребенка другими авторами называется *расколотой.*

Расколотое самосознание состоит из двух «Я»: **внешнего** — защитно-идеализированного и **глубинного** — неразвитого, неэффективного. Их сосуществование как абсолютно противоположных Я-концепций оказывается возможным благодаря различным защитным механизмам, главную роль среди которых выполняет механизм разъединения «внешнего Я» и «Я реального». При этом «внешнее Я» доминирует, а «реальное Я» составляет угнетенную структуру, несформированную из-за значительной фрустрации ребенка в раннем детстве.

Противоречивая двойственность «Я» проявляется во всех формах психического становления проблемного ребенка, начиная с этапа его среднего детства. Так, например, негативное влияние «внешнего Я» имеет место при значительном доминировании социальных целей и принципов. Сложности в общеобразовательном обучении или приобщении ребенка к какой-либо профессии возникают преимущественно потому, что мотивация успеха или достижения не связана с деятельностью, а чаще ориентирована на удовлетворение честолюбивых намерений, в том числе связанных с признанием значительности ребенка и с восхищением им окружающих.

Аналогично в том, что касается взаимодействий с другими, «внешнее Я» приводит вначале к идеализации, а далее к дискредитации таких ценностей.

В силу слабости «реального Я», инфантильности в самопроявлениях и потребностях у такого ребенка возникает стремление «опереться» на чью-либо силу и значительность. Порой идентификация с сильным, «могущественным» другим оказывется настолько глубокой, что отказ или нежелание партнера (чьи возможности и достоинства эксплуатируются) принять как должное претензии, воспринимается «инфантильным Я» как отказ в том, на что имеется право. При фрустрации таких потребностей стереотипно возникают ярость и ненависть. Кроме того, таким личностям свойственна патологическая нетерпимость и непереносимость критики.

Мнение ученых

С точки зрения многих зарубежных и отечественных авторов, объяснением этих аномалий личностного развития является искажение детско-родительских отношений, «нарушения нормального процесса идентификации ребенка с родительскими требованиями и идеалами, обеспечивающими ему личностный рост, зрелость и социальную адаптированность взрослого человека» (Соколова Е. Т., 1995, с. 46).

Психологи разных направлений, теоретики и практики едины в признании отрицательного влияния фактора нарушенных внутрисемейных отношений на психическое и нравственное развитие детей.

Объединяет специалистов также мнение, что в результате наличия в семье множества различных проблем у ребенка крайне трудно сформировать и развить позитивное отношение к себе. И несмотря на то что последующие, внесемейные формы взаимодействия ребенка с окружающими могут внести существенную коррекцию в изначальное его самоотношение, первичное восприятие и оценивание ребенком себя непременно проявится в последующих его «Я-образах».

Кроме того, известно, что дети, лишенные материнской любви во младенчестве, раздражительны, более возбудимы и агрессивны со сверстника-

ми, менее избирательны и постоянны с объектами привязанности. При этом самооценка таких детей не отличается позитивным потенциалом, столь необходимым для успешной социализации и благополучного личностного развития ребенка. Бесспорно суждение Р. Бернса о том, что самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяет его поведение и успеваемость.

Мнение ученых

Данные многих исследований говорят о том, что неудовлетворительная успеваемость ребенка, незаинтересованность его в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены отрицательным отношением ребенка к себе и его заниженной самооценкой. Это особенно характерно для детей, живущих в неблагоприятных жизненных условиях, детей, которые учатся хуже своих возможностей, бросают школу, и наконец, для тех из них, кто становятся малолетними правонарушителями (Берне Р., 1986, с. 26).

Принимая во внимание глубину личностных деформаций или специфику личностного развития детей, можно предположить, что даже решение внешних, организационно-поведенческих сложностей в судьбах таких детей не будет достаточным для их социальной и личностной реабилитации. Эти дети нуждаются в комплексной психологической помощи и в том числе в глубинной психотерапии их личностной структуры.

РЕЗЮМЕ

У детей в начале среднего детства имеется ожидание и устремленность на самоактуализацию своей личности. Перспективы дальнейшей жизни ребенка расширяют сферу его осознания себя. При поступлении ребенка в школу формируется Я-образ ученика. Значительное место в Я-концепции растущего ребенка занимает образ тела и его внешность.

Взаимодействие эмоционального и когнитивного компонентов в самооценке ребенка на этапе среднего детства неоднозначно. Наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой. Самооценка ребенка сказывается на степени успешности его школьной успеваемости, и наоборот, уровень успеваемости школьника оказывает существенное влияние на формирование его самооценки. Неадекватная самооценка нуждается в исправлении, и это во многом связано с личностью первого учителя.

В конечном же итоге основная цель развития Я-концепции заключается в том, чтобы помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки, мотивации и поощрения.

Особенность самосознания детей групп социального риска состоит в их «диффузной самоидентичности», требующей своевременной психотерапевтической помощи.



ГЛАВА 5

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Г

W началом обучения в школе **образ жизни** ребенка меняется коренным образом. Прежде всего, изменяется социальная среда за пределами семьи, для некоторых весьма существенно. Далеко не все дети оказываются в первом классе вместе с группой из детского сада. Дети, которые не посещали детский сад, вообще впервые становятся членами формального детского коллектива. Даже в том случае, когда дети поступают в школу из детского сада, их положение в детской среде сразу же кардинально меняется: если в детском саду они были старшими, то теперь они становятся самыми младшими (Матюхина М. В. с соавторами). Изменяется положение ребенка и в семье: раньше он был просто маленьким мальчиком или девочкой, теперь же он — школьник, у которого дома могут быть серьезные занятия. В соответствии с этим меняется и отношение к нему со стороны взрослых членов семьи: наряду с некоторыми привилегиями, приобретаемыми новоиспеченным школьником, к нему предъявляются и новые требования, связанные, например, с необходимостью выполнения распорядка дня, соответствующего школьному расписанию. В это время значительно возрастают требования к умениям ребенка и его развитию, появляются также и формальные оценки его достижений и неудач, и неформальные реакции родителей на эти оценки. В связи с этим ребенок вступает в сложные отношения посредничества между двумя институтами социализации — семьей и школой.

Расширяются границы и характер активного взаимодействия ребенка с физическим миром. В этом возрасте ребенок не только ходит в школу и, возможно пользуясь транспортом, посещает другие учреждения, например музыкальную школу, но и часто в компании сверстников выходит за пределы двора и даже улицы.

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В связи с поступлением в школу ведущей деятельностью ребенка в этом возрасте становится **учебная деятельность.** Наряду с учебой дети вместе со взрослыми участвуют также в **трудовой деятельности.** Достаточно много

времени они заняты и игрой, которая, как известно, тоже является необходимой формой деятельности для ребенка в этот период его возрастного развития.

В связи с этим уместно будет напомнить о том, что под ведущей деятельностью в отечественной детской психологии понимается «такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются главные новообразования возраста (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий и т. д.)» (Возрастная и пед. психология).

Мнение ученых

Д. Б. Эльконин писал, что «свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности» (Эльконин Д. Б., с. 18).

Содержание учебной деятельности и сопутствующие ей отношения с учителем настолько важны для первоклассника, что он переносит их и на другие виды своей неучебной деятельности. Например, дети не только учат кукол, животных и дошкольников и играют «в школу», но и при этом «во всем копируют учительницу» (Матюхина М. В.). Попутно отметим, что путем игры «в школу» происходит усвоение ребенком «специфических норм общения в процессе учебной деятельности» (Сироткин Л. Ю., Хузиахме-тов А. Н.).

Отличительной особенностью учебной деятельности является то, что в результате ее происходит не изменение объекта, а изменение самого ученика, его развитие (Эльконин Д. В., 1989).

Вехи в развитии

Основным новообразованием этого периода, являющимся, по Выготскому, возрастным критерием, становится **осознание себя субъектом познания.** Продуктивность учебной деятельности во многом зависит от того, в какой степени ребенок к моменту поступления в школу и в процессе обучения приобрел «качества субъективности», насколько преодолены в нем тенденции к бездумному подражанию и заучиванию, т. е. в какой мере он стал субъектом своей собственной активности (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н.).

Структура учебной деятельности

Учебная деятельность младшего школьника имеет присущую, в принципе, любой деятельности структуру или «строение» (В. В. Давыдов), с определенной, конечно, содержательной спецификой отдельных ее этапов. Специфика эта связана прежде всего с основной целью обучения ребенка в этом возрасте — «научить его учиться».

Можно выделить следующие компоненты учебной деятельности: 1. Учебная ситуация или задача. Целью обучения на этом этапе является усвоение способов выделения свойств понятий, усвоение способов решения некоторого класса конкретно-практических задач, а также воспроизведение образцов этих способов.

2. Учебные действия, посредством которых происходит воспроизведение и усвоение ребенком образцов общих способов решения задач и общих приемов определения условий их применения.
3. Действия контроля, суть которых заключается в сопоставлении ребенком своих учебных действий и их результатов с заданными учителем образцами.
4. Действия оценки, содержанием которых является фиксация соответствия или несоответствия результатов усвоения требованиям учебной ситуации (Давыдов В. В.).

Навыки, усваиваемые ребенком в процессе учебной деятельности, несомненно переносятся и на другие виды его целенаправленной активности.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И МОТОРНЫХ НАВЫКОВ

Благодаря овладению ребенком языком и многими *конвенциональными нормами* его поведение, оставаясь все еще достаточно непосредственным, а в ряде случаев и импульсивным, становится постепенно все более контролируемым и целенаправленным.

Ребенку предстоит пройти еще долгий путь для того, чтобы обрести необходимый контроль над своим поведением. Тем не менее «вместо импульсивного поведения, характерного для малыша, семилетний ребенок анализирует ситуацию прежде, чем действовать» (Трапезникова Т. М., с. 99).

Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны и чрезвычайно любознательны. Они очень подвижны и, по данным А. Г. Сухарева, могут делать до 21 тысячи шагов в сутки (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н.). Они бегают, прыгают, катаются на всем, что движется, лазают, ныряют, плавают, возятся друг с другом, толкаются, пинаются и иногда дерутся.

Значительная часть их активности связана с проверками предметов на прочность, гибкость, способность к превращениям и т. д. Любой предмет, попавший в их поле зрения, немедленно подвергается обследованию, причем творческая и познавательная активность заметно возрастает, когда дети находятся в своей компании. Ребенок сливается с объектом, который полностью захватывает его, размывая границы, разделяющие их. «У детей... присутствует одновременное переживание себя и мира во взаимодействии друг с другом» (Осорина М. В.).

Помимо стремления к познанию и чрезвычайно изобретательному использованию в своих целях любых предметов, в том числе и выброшенных взрослыми на свалку, дети в этом возрасте активно исследуют и расширяют место своего «обитания». В ближайшей округе исследуется все: заброшенные дома или новостройки, вырытые ямы и оставленный экскаватор, незапертые подвалы и чердаки, пожарные лестницы

Конвенциональные нормы (от *лат.* conventio — соглашение) — представление о предписанном образце поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна социальная позиция, занимаемая им в совместном

Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны. Они бегают, прыгают, катаются на всем, что движется, лазают, ныряют, плавают.

и колодцы и т. д. С приобретением велосипеда для ребенка не только расширяется обследуемая территория, но и совершенствуются навыки владения своим собственным телом. Мальчики очень любят играть в пятнашки на велосипедах, ездить «без рук», вспрыгивать в седло «с разгона», ездить «задом наперед» и т. д.

Половые различия

Во взаимодействии детей с предметами окружающего мира имеются определенные различия между мальчиками и девочками.

У **девочек** выражено стремление поставить предмет или обломок предмета себе «на службу», «приспособить их качества к своим целям» (Осорина М. В.). Они в большей мере стараются сохранить, сберечь. В их личном окружении, играх, манипуляциях с объектами важна эстетика, «организация красивого целого из элементов».

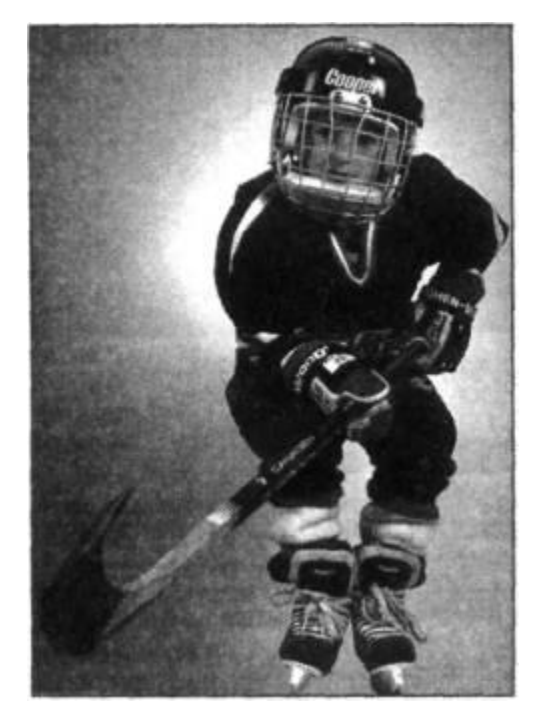
Мальчикам же больше свойственна аналитичность, стремление подвергнуть найденный предмет разнообразным испытаниям — огнем, ударом. Огонь и взрывы вообще чрезвычайно привлекательны для мальчиков. Поджигать, плавить, производить сильный шум, звон, грохот — привилегия мальчиков.

По мнению М. В. Осориной, в стремлении мальчиков подвергать предметы разнообразным испытаниям — поджигать, бить, плавить, «значимым для мальчиков моментом оказывается ощущение собственной власти над веществом предметного мира и одновременное раскрытие тайных сил материи» (там же, с. 139). Хотя это, по-видимому, не единственная трактовка данного феномена, который можно истолковать и несколько иначе. Например, так.

Одной из ведущих потребностей детей (как и взрослых) является самоутверждение и завоевание как можно более высокого статуса в группе. У мальчиков этого возраста средством достижения высокого статуса помимо ловкости и сообразительности является физическая сила и вообще способность воздействовать. Отождествляя себя с грохотом взрыва, неукротимым жаром огня, которые произвел мальчик, он оповещает окружающих о своем всемогуществе и необходимости подчиниться ему так же, как подчиняется ему вещь. Что-то похожее Джейн ван Лавик-Гудолл наблюдала у шимпанзе, когда молодой самец завоевал место вожака благодаря тому, что он научился издавать грохот с помощью пустых консервных банок.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Если дошкольника в подвижных играх больше интересовал сам по себе процесс движения, то в младшем школьном возрасте детей в большей мере интересует уже результат. В связи с этим в игре все большее место занимает **соревнование.** Причем соревнования вначале имеют скорее индивидуально-личный характер, а затем они все более становятся групповыми с наличием вожаков или лидеров в каждой группе.



Из игр все мальчики предпочитают хоккей, футбол.

Квинтэссенцией соревнования является спортивная игра.

Все мальчики любят хоккей (даже если в него играют без использования коньков), футбол, настольный теннис. Девочки предпочитают волейбол, баскетбол (Матюхина М. В. с соавторами). Помимо подвижных игр дети любят играть и в настольные игры. В настоящее время повальным стало увлечение играми на компьютере, что не только способствует развитию ребенка, но и представляет определенную опасность, о которой теперь много пишут и говорят.

Половые различия

Имеются также специфические игры, которые предпочитаются мальчиками и девочками. Мальчики играют с солдатиками, машинами, ракетами, самолетами, игрушечным оружием. Девочки — с куклами, игрушечной посудой и мебелью, в игры со скакалкой, в «классики».

В дифференциации игр детей по половому признаку существует определенный смысл. Девочки стремятся в игре воплотить свойственные им заботливость и эмоциональную теплоту, мальчики же — доминантность и агрессивность. Кроме того, культурные стереотипы мужественности и женственности, которые внушаются обществом ребенку соответствующего пола, также накладывают свой отпечаток на особенности игровых пристрастий детей.

РАЗВИТИЕ ТОНКОЙ МОТОРИКИ

В этом возрасте продолжает совершенствоваться тонкая моторика ребенка. В 1-м классе многие дети еще неуверенно пользуются карандашом и ручкой. Их тонкие движения еще неловки и угловаты. Однако очень быстро дети овладевают навыками письма, и к 4-му классу подавляющее большинство детей не только бегло пишут, но и рисуют.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В младшем школьном возрасте социальные отношения все больше расширяются и дифференцируются. Социальный мир становится для ребенка шире, отношения глубже, а их содержание разнообразнее.

ПОВЕДЕНИЕ В ШКОЛЕ

В 1-м классе самой авторитетной фигурой для ребенка является учитель (как правило, учительница). На это указывают все исследователи, которые

пишут об этом возрасте. «Учителю он верит безгранично» (Возрастная и пед. психология). В глазах ребенка учитель всемогущ, потому что он не только «все знает», но и ему «все» подчиняются. Учительница может вызвать в школу даже родителей, поговорить с ними, и те будут ее «слушаться». То, что «Мария Григорьевна сказала», становится наивысшим критерием истины.

При этом доверие, тяга к учителю не зависит от качеств самого преподавателя (Матюхина М. В. и др.). В связи с выраженной склонностью детей к подражанию на учителе лежит высокая ответственность за демонстрацию образцов социального поведения.

Во 2-м и 3-м классе личность учителя становится менее значимой для ребенка, зато теснее становятся его контакты с одноклассниками (там же).

Наблюдения

В первые недели учебы в школе дети «сначала — притихшие, некоторые даже робкие» (Блонс-кий П. П.), они настолько «ошеломлены» новой ситуацией, что долгое время даже не в состоянии описать внешние особенности соседа по парте. При этом отмечается, что у возбудимых и подвижных детей наблюдается «тормозная реакция», а у спокойных и уравновешенных — «возбуждение» (Матюхина М. В. и др.). Спустя некоторое время наступает обратная реакция —дети становятся чрезмерно подвижными и шумными, в связи с чем остро возникает вопрос о приучении их к школьной дисциплине и порядку.

ПОВЕДЕНИЕ В СЕМЬЕ

С постепенно возрастающей ориентацией на сверстников все менее значимой становится эмоциональная зависимость ребенка от родителя (матери).

Более того, именно в этом возрасте и должна начаться так называемая «естественная сепарация», т. е. постепенное психологическое отделение ребенка от взрослого и обретение им независимости и самостоятельности. «Данная постепенная сепарация предоставляет очевидное условие для социального созревания ребенка, его самореализации и, наконец, психического здоровья» (Лангмейер Й., Матейчек 3., с. 38).

Следовательно, в младшем школьном возрасте контроль со стороны родителей сохраняет свое воспитательное значение, но он должен быть менее опекающим и более тонким. В то же время взаимодействие с родителями, их оценки поведения ребенка, а также образцы их поведения являются для ребенка одним из важнейших источников формирования у него устойчивых форм как действенно-предметного, так и нравственного поведения. Родители — это по-прежнему наиболее авторитетные фигуры в социальном окружении, поэтому для ребенка так важны реакции и оценки с их стороны.

С обретением тонкой моторной ловкости, с повышением познавательного интереса ребенка и его стремления к деятельности, с ориентацией его на результат и социальные оценки этого результата главной задачей развития в этой его фазе, в соответствии с периоди-

Естсвственная сепарация — в отличие от эмоционального отвержения — инициируемое и поддерживаемое взрослым постепенное психологическое отделение от него ребенка, начинающееся предпочтительно в возрасте 6-7 лет, и



Формирование у ребенка чувства умелости во многом зависит от отношения родителей к результатам труда.

зацией Э. Эриксона, становится **формирование у ребенка чувства умелости.**

В связи с этим особое значение приобретает для ребенка отношение родителей к результатам его труда. «Когда детей поощряют мастерить что угодно, строить шалаши и авиамодели, варить, готовить и рукодельничать, когда им разрешают довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, тогда у ребенка вырабатывается умелость... Напротив, родители, которые видят в трудовой деятельности детей одно "баловство" и "пачкотню", способствуют развитию у них чувства неполноценности» (Элкинд Д., с. 15), поскольку дети при этом чувствуют свою несостоятельность в освоении «технологического этоса культуры» (Эриксон Э., с. 365). Развитию этого чувства, конечно, могут способствовать не только родители, но и школьные учителя и сверстники.

ПОВЕДЕНИЕ В КРУГУ СВЕРСТНИКОВ

В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками. В общении ребенка со сверстниками не только более охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Стремление к сверстникам, жажда общения с ними делают группу сверстников для школьника чрезвычайно ценной и привлекательной. Участием в группе они очень дорожат, поэтому такими действенными становятся санкции со стороны группы, применяемые к тем, кто нарушил ее законы. Меры воздействия при этом применяются очень сильные, иногда даже жестокие: насмешки, издевательства, побои, изгнание из «коллектива» (Блонский П. П.).

Лидерство

Группы, как правило, имеют своего «вожака» или «заводилу». Лидером группы становится сверстник, который представляет собой «квинтэссенцию характерных качеств данного коллектива». В обычном детском коллективе вожак — это умный, ловкий и инициативный сверстник. В группе менее развитых ребят основным качеством вожака становится его физическая сила. У более развитых ребят — интеллект. В любом случае вожак — это прежде всего хороший товарищ, всего лишь первый среди равных. Вожак-

нетоварищ немыслим. Правила товарищества неписаны, но соблюдаются строго. Развиты взаимопомощь и «дележка» (Блонский П. П.).

Дети в этом возрасте любят рассказывать друг другу различные истории, услышанные, увиденные в кино или по телевидению, особенно истории, свидетелями или участниками которых были они сами. Поскольку владение словом, искусство рассказа высоко ценится, хороший рассказчик может приобрести высокий статус в группе.

Дружба

По степени эмоционального вовлечения общение ребенка со сверстниками может быть товарищеским и приятельским (Сироткин Л. Ю., Хузиахме-тов А. Н.). Товарищеское, то есть эмоционально менее глубокое общение ребенка реализуется в основном в классе и преимущественно со своим полом. Приятельское — как в классе, так и вне его и тоже в основном со своим полом (только 8% мальчиков и 11% девочек — с противоположным полом). Численность групп составляет в 1-м классе — по 2-3, в 3-м — по 4-5 человек (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н.).

Вехи в **развитии**

Именно **в** этом возрасте появляется социально-психологический феномен **дружбы** как индивидуально-избирательных глубоких межличностных детских отношений, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого.

«Дети много выигрывают от близких, доверительных отношений друг с другом. Благодаря дружбе дети усваивают социальные понятия, овладевают социальными навыками и развивают самоуважение» (Крайг Г., с. 537). В этом возрасте наиболее распространенной является **групповая дружба.** Дружба выполняет множество функций, главными из которых являются развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных.

Я. Л. Коломинский предлагает рассматривать так называемые **первый и второй круги общения** школьников. В первый круг общения входят «те одноклассники, которые являются для него объектом устойчивого выбора,— те, к кому он испытывает постоянную симпатию, эмоциональное тяготение».

Однако круг общения школьника не ограничивается только первым кругом. Среди оставшихся имеются такие, выбирать которых для общения ребенок постоянно избегает, и есть такие, «в отношении которых ученик колеблется, испытывая к ним большую или меньшую симпатию». Эти последние и составляют «второй круг общения» школьника (Реан А. А., Коломинский Я. Л., с. 208-212).

Наблюдения *С*

Личные характеристики детей, которые служат основанием для взаимных выборов, с возрастом меняются: если в 1-м и во 2-м классе взаимные выборы детей определяются их успехами или неуспехами в учебе — соответственно 85% и 70% выборов (Матюхина М. В. и др.), то в более старшем возрасте положение школьника в группе уже больше зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей самой группы (Реан А. А., Коломинский Я. Л.).

Если иметь в виду только личностные качества, то «популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость» (Крайг Г., с. 541).

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Как уже говорилось выше, группы младших школьников чрезвычайно однородны по половому признаку, более того, группы мальчиков и девочек в этом возрасте могут даже враждовать между собой.

Разделение по половому признаку в этом возрасте характеризует не только составы групп, но и места проведения игр и развлечений. При этом на всей территории игр образуются специальные «девчоночьи» и «мальчишечьи» места, внешне никак не обозначенные, но оберегаемые от вторжения «посторонних» и избегаемые ими. Интересно, что в случае объединения мальчиков и девочек для общей игры для нее выбирается место между двумя территориями (ОсоринаМ. В., с. 73).

Общение и дружба с представителем своего пола, а также дифференциация групп по половому признаку способствуют формированию у ребенка определенной и устойчивой идентификации с полом, развитию у него самосознания, а также готовят почву для формирования у него новых глубоких и продуктивных отношений в подростковом и юношеском возрасте.

РЕЗЮМЕ

С наступлением среднего детства и началом обучения в школе образ жизни ребенка меняется коренным образом. Прежде всего, существенно изменяется социальная среда: ребенок вступает в сложные отношения посредничества между двумя институтами социализации — семьей и школой.

В связи с поступлением в школу ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность. Наряду с учебой дети вместе со взрослыми участвуют также и в трудовой деятельности. Достаточно много времени они заняты и игрой.

Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны и чрезвычайно любознательны. Они бегают, прыгают, катаются на всем, что движется, лазают, ныряют, плавают, возятся друг с другом, толкаются, пинаются и иногда дерутся. Значительная часть их активности связана с проверками окружающих предметов на прочность, гибкость, способность к превращениям и т. д.

Ориентация детей в своем поведении на взрослых во 2-4-м классе заменяется ориентацией на коллектив сверстников. В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками, которое способствует усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба.



ГЛАВА 6

ДЕТСКАЯ АГРЕССИЯ

1од
агрессией обычно понимают осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному. Если говорить о внутривидовой агрессии, то определение становится еще более кратким и должно связываться с причинением ущерба другому человеку или группе людей. Э.Фромм (FrommE., 1973, 1994) определяет агрессию более широко, как причинение ущерба не только человеку или животному, но и вообще всякому неживому объекту. Несмотря на различия в определении понятия агрессии у разных авторов, идея причинения ущерба (вреда) другому субъекту присутствует практически всегда (Buss В. А., 1961; Berkowitz L., 1962; Lorenz К., 1963, Baron A., Richardson D., 1994 и др.).

Агрессия — осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному.

Агрессия может быть рассмотрена в виде **дихотомий,** имеющих различные основания: физическая — вербальная, активная — пассивная, прямая — косвенная, доброкачественная — злокачественная.

Важным вариантом дихотомического представления агрессии является выделение **агрессии враждебной** и **инструментальной** (Baron, Richardson, 1994; Buss, 1971; Fechbach, 1964; Hartup, 1974).

О враждебной агрессии говорят в том случае, когда главной целью субъекта является причинение вреда, страданий жертве. Инструментальная агрессия описывает те случаи, когда индивид, нападая на других людей, преследует иные цели, нежели причинение вреда и страданий жертве. Агрессия в данном случае является не самоцелью, а средством достижения неких других целей, реализации различных желаний и потребностей личности.

По мнению А. Бандуры, несмотря на различия в целях, как инструментальная, так и враждебная агрессия направлены на решение конкретных **задач,** а поэтому оба типа можно считать инструментальной агрессией. Самоценное причинение вреда и страданий жертве, имеющее место при враждебной агрессии, все равно реализует определенную цель и желание индивида (например, получение собственного удовлетворения от того, что другому стало плохо, посредством причинения вреда или боли другому), то есть является **инструментом** достижения своих желаний и потребностей.

Пытаясь преодолеть возникшие терминологические проблемы, **Зильман** заменил понятия «враждебная» и «инструментальная» агрессия на понятия агрессия «обусловленная раздражителем» и «обусловленная побуждением». Агрессия, **обусловленная раздражителем,** описывает действия, которые предпринимаются для устранения неприятной ситуации или ослабления ее травмирующего влияния (например, сильный голод). Агрессия, **обусловленная побуждением,** относится к действиям, которые предпринимаются с целью достижения различных внешних выгод.

Додж и Койи в связи с рассматриваемым феноменом ввели понятия «реактивная» и «проактивная» агрессия. Реактивная агрессия связана с осуществлением агрессивных действий в ответ на реальную или ожидаемую угрозу. Проактивная агрессия (аналог инструментальной) описывает поведение, направленное на достижение определенного позитивного результата.

В серии эмпирических исследований было обнаружено (Dodge & Coie, 1987), что проявляющие реактивную агрессию мальчики — учащиеся начальных классов — склонны преувеличивать агрессивность своих сверстников и поэтому отвечают на кажущуюся враждебность агрессивными действиями. Дети, которые проявляли проактивную агрессию, не допускали таких ошибок в интерпретации поведения своих сверстников.

Полученные результаты недвусмысленно показывают, что выделенные типы агрессии действительно сущностно различны. С другой стороны, найденные термины вряд ли являются более удачными, чем ранее рассмотренные понятия враждебной и инструментальной агрессии. Действительно, защитные агрессивные действия (реактивная агрессия, по Додж и Койи), направленные, например, на сохранение своего дома, или спокойствия и благополучия своих близких, или защиту своей чести и достоинства, разве не являются одновременно и действиями, направленными на достижение определенного позитивного результата (проактивная агрессия)? Не свободна от терминологических недостатков и вышеописанная классификация Зильмана агрессии, обусловленной раздражителем, и агрессии, обусловленной побуждением.

В связи с этим очевидно, что на сегодняшний день нет веских оснований для отказа от использования традиционной дихотомии агрессии *враждебная — инструментальная.*

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ

Существует огромное число исследований, которые убедительно показывают зависимость между негативными взаимоотношениями в системе «родители—ребенок», эмоциональной депривацией в семье и детской агрессией. Установлено, например, что если у ребенка сложились негативные отношения с одним или обоими родителями, если тенденции развития позитивности самооценки и Я-концепции не находят поддержки в оценках родителей или если ребенок не ощущает родительской поддержки и опеки, то вероятность делинквентного, противоправного поведения существенно возрастает, ухудшаются отношения со сверстниками, проявляется агрес-

сивность по отношению к собственным родителям (Hanson, Henggeler at al., 1984; Eron, Walder at al., 1977, 1978; Peek at al.,1985; Baron, Richardson, 1994).

Исследования

В одном из исследований в лабораторных условиях наблюдали (Jones at al., 1979), как общаются со своими мамами и другими детьми дети в возрасте 15, 21 и 39 месяцев. Фиксировались различные параметры, в частности измерялось время, через которое мать берет ребенка на руки, после того как он заплакал или протянул к ней руки. Другой аспект наблюдения состоял в регистрации случаев агрессивного поведения ребенка, направленного на других людей (удары, укусы, стремление отобрать какой-либо предмет). Было установлено, что дети, к которым матери не спешили подходить, вели себя более агрессивно, чем дети, чьи матери быстро реагировали на их плач или стремление ребенка к контакту.

Согласно **теории привязанности,** маленькие дети различаются по степени ощущения безопасности в своих отношениях с матерью. У надежно привязанного ребенка — надежное, устойчивое и чуткое отношение со стороны матери. Такой ребенок склонен доверять другим людям, имеет хорошо развитые социальные навыки, склонен к конструктивному общению, неагрессивен. Ненадежно привязанный или тревожащийся по поводу своей привязанности ребенок отличается несговорчивостью, сопротивляется контролю, склонен к проявлению физической агрессии. Для таких детей характерны аффективные вспышки, импульсивность поведения (Baron, Richardson, 1994).

На сегодняшний день, пожалуй, уже не вызывает сомнения, что между **строгостью наказания** и уровнем агрессивности детей существует положительная зависимость.

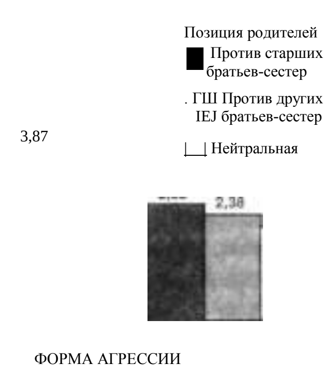
Эта зависимость, как оказалось, распространяется и на случаи, когда наказание является реакцией родителей на агрессивное поведение ребенка, то есть используется в качестве воспитательной меры, направленной на снижение агрессивности и формирование неагрессивного поведения ребенка.

В одном эксперименте изучалось агрессивное поведение детей-третьеклассников в связи с особенностями стратегий родительского наказания (Eron at al., 1963). Особенности и строгость наказаний измерялись по ответам родителей на 24 вопроса о том, как они обычно реагируют на агрессивное поведение своего ребенка.

К первому уровню реагирования (который, строго говоря, и наказанием-то назвать нельзя) относили просьбы вести себя по-другому и поощрения за изменение поведения. Ко второму уровню наказаний (умеренные наказания) относили словесное порицание, выговоры, брань. К третьему уровню наказаний (строгие наказания) относили физическое воздействие, шлепки, подзатыльники.

В результате исследования было обнаружено, что те дети, которые подвергались со стороны родителей строгим наказаниям, проявляли в поведении большую агрессию и, соответственно, характеризовались одноклассниками как агрессивные.

В одном из исследований (Felson, Russo, 1988) было показано также, что вмешательство родителей при агрессии между братьями-сестрами может на самом деле оказывать обратное действие и стимулировать развитие агрес-



эеень *агрессии между братьями и сестра-в зависимости от вмешательства роди-пей в ссоры детей (Felson & Russo, 1988).*

Сибсы — термин, используемый в психологической литературе для одновременного обозначения братьев и сестер, без акцентирования внимания на поле.

сии. Результаты этого исследования в наглядной графической форме представлены на рисунке.

Нейтральная позиция родителей, как следует из этого исследования, оказывается предпочтительной. Самой неэффективной стратегией оказывается вмешательство родителей в форме наказания старших *сибсов,* так как в этом случае уровень как вербальной, так и физической агрессии в отношениях между братьями-сестрами оказывается наиболее высоким. Сходные результаты были получены и в других исследованиях (Patterson, **1984).**

Обобщение результатов подобных исследований приводит специалистов к формулированию предложения относиться к агрессии между сибсами особым образом — игнорировать ее, не реагировать на агрессивное взаимодействие братьев-сестер. Однако такой вывод представляется все-таки слишком радикальным. Иногда не реагировать на агрессию во взаимодействии братьев-сестер родителям просто невозможно, а подчас и прямо вредно и небезопасно.

В ряде ситуаций (например, когда агрессивное взаимодействие между сибсами уже не является редким исключительным случаем) нейтральная позиция родителей может только способствовать дальнейшей эскалации агрессии. Более того, такая позиция может создавать благоприятные условия для социального научения агрессии, закрепления ее как устойчивого поведенческого паттерна личности, что имеет уже долгосрочные негативные последствия.

В исследовании, о котором мы говорили выше, изучались лишь две альтернативы реагирования родителей на агрессию между братьями-сестрами:

1) **нейтральная позиция,** то есть игнорирование фактов агрессии, **и**

2) **наказание детей** (в одном варианте — старших, в другом — младших). Очевидно, при такой суженной альтернативе нейтральная позиция действительно оказывается относительно (и только относительно) лучшей. Однако возможны и другие альтернативные способы родительского реагирования на агрессию между сибсами, которые не были здесь предметом изучения. Одним из таких способов реагирования является обсуждение возникшей проблемы, осуществление переговорного процесса, научение на конкретном примере возникшего конфликта конструктивным, неагрессивным способам его разрешения. Ведь, как экспериментально доказано в других исследованиях, агрессивные дети отличаются от неагрессивных в первую очередь именно слабым знанием конструктивных (альтернативных агрессивным) способов разрешения конфликтов.

АГРЕССИВНОСТЬ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

В очень большом количестве исследований установлен факт, что сверстники не любят агрессивных детей и оценивают их как «неприятных» (Бэ-ронР., Ричардсон Д., 1997).

Так, в одном эксперименте (Coie & Kupersmidt, 1983) изучалась зависимость между агрессивностью и социальным статусом на выборках знакомых и незнакомых между собой детей, учеников 4-х классов. Основой для установления социального статуса и популярности детей послужили отзывы их одноклассников. В процессе эксперимента как знакомых между собой, так и незнакомых детей пригласили после занятий принять участие в командной игре. Школьники, которые предварительно были оценены своими сверстниками как «самые неприятные», в общении со сверстниками в процессе эксперимента чаще демонстрировали агрессивное поведение — как вербальное, так и физическое. В большинстве случаев, независимо от того, играл ли ученик со знакомыми или незнакомыми ребятами, его социальный статус в игровой группе был таким же, как и в классе.

В одном исследовании изучались особенности взаимодействия со сверстниками популярных и непопулярных в своей группе дошкольников (Калягина Е. А., 1998). Было обнаружено, что для популярных детей наиболее распространенным вариантом поведения являлось бесконфликтное решение проблемы в связи с просьбой сверстника поделиться чем-то (например, отдать игрушку). Причем это было не просто уходом от ситуации, а скорее попыткой самостоятельного ее разрешения, без обвинительных и агрессивных реакций в адрес сверстников («Возьму другую игрушку», «Подожду» и т. п.). В противоположность этому у непопулярных детей самым распространенным способом поведения в ответ на просьбу «поделиться имуществом» была прямая или косвенная агрессия («Изобью их всех», «Возьму палку, побью их и отниму мяч» и т. д.).

Вместе с тем мы по-своему интерпретируем эти данные, полагая, что тревогу в данном случае должно вызывать не только агрессивное поведение непопулярных детей, но и неагрессивное поведение популярных. Как видно из приведенных в таблице данных, непопулярные дети вообще не используют такую форму поведения, как «подарок», то есть уступку без колебаний того, что нужно сверстнику, по первой его просьбе. И вполне очевидно — это не может не тревожить. Но также вряд ли следует безгранично радоваться и с эйфорией воспринимать тот факт, что популярные дети *абсолютно* не используют ни в каких случаях такую форму поведения, как «отказ», а форма поведения «подарок» является безоговорочно доминирующей. Этот ранний детский опыт может стать основой социализации (усвоения по ме-

Представленность различных форм поведения в ответ на просьбу сверстника (в %) (поданным Е. А. Калягиной, 1998)

Группы детей	Отказ	Договор (компромисс)	Подарок (уступка)
Популярные	0	35	65
Непопулярные	70	30	0

ханизму социального научения) такой стратегии поведения, как «уступка», конформность, которая, в общем, считается неконструктивной.

Пожалуй, наиболее конструктивным и, мы бы даже сказали, наиболее зрелым оказывается поведение детей, которые не относятся к экстремальным социометрическим группам — то есть не попали в разряд как особо популярных, так и в разряд крайне непопулярных. В поведении этих детей три отмеченные формы реагирования — отказ, договор, уступка — представлены паритетно, то есть встречаются примерно равночастотно (при некотором преимуществе поведения типа «подарок»). Такая стратегия является и наиболее конструктивной и наиболее адаптивной, потому что отличается гибкостью и, очевидно, отражает адекватность реагирования в соответствии с особенностями конкретной ситуации.

В соответствии с **теорией социального научения,** общение и игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям. В пользу этого подхода говорят и данные, полученные при изучении детей, посещавших дошкольные учреждения. Так, в одном исследовании (Haskins, 1985) было установлено, что дети, которые в течение пяти лет перед школой регулярно посещали детский сад, оценивались учителями как более агрессивные, чем дети, посещавшие детский сад менее регулярно. Эти данные обычно интерпретируются в соответствии с теорией социального научения: дети, которые чаще «практиковались» в агрессивном поведении со сверстниками (детский сад), успешнее усвоили подобные реакции и скорее способны применить их в других условиях (школа). Не возражая против подобного истолкования полученных фактов, заметим, что возможна и иная интерпретация. Можно предположить, что более высокая агрессивность в старшем возрасте детей, которые регулярно в течение пяти лет посещали детский сад, связана с их эмоциональной депривацией, с отрывом от матери в раннем возрасте, наиболее важном с точки зрения отношений в системе «мать—дитя» и формирования базового чувства безопасности. В целом такое объяснение согласуется с концепцией, обозначаемой как теория привязанности.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОСТИ

Важным является изучение половых различий проявления агрессивности детей. В одном исследовании из школьников в возрасте **9-11** лет были отобраны группы мальчиков и девочек с неагрессивным и агрессивным поведением (Keltikangas-Jarvinen L., Kangas P., 1988). В результате проведенного изучения было установлено, что девочки знали больше конструктивных способов решения конфликта. Кроме того, различия внутри группы девочек (агрессивных и неагрессивных) по всем параметрам были сильнее выражены, чем внутри группы **мальчиков:** неагрессивные девочки значительно лучше агрессивных понимали ситуацию, знали больше конструктивных решений. Однако, что особенно примечательно и важно, наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми, *независимо от пола,* обнаружены не в предпочтении агрессивных альтернатив, то есть не в агрессивной мотивации, а в незнании конструктивных решений.

В исследовании половых различий проявления агрессивности детей 7-8 **лет** было установлено (Сироткин С. Ф., 1996), что у **мальчиков** агрессивные

проявления в большей мере связаны с компенсацией чувства неполноценности, а у девочек — с задачей социального приспособления конституциональной агрессивности. На мотивационном уровне выявленные половые различия связаны с преобладанием у **мальчиков** прямых форм агрессивности и проявлением садомазохистских отношений зависимости, а у **девочек** отмечена склонность к трансформированным проявлениям агрессивности в форме демонстративных и эгоцентричных тенденций. Кроме того, было показано, что **мальчикам** более свойственны активные и непосредственные, а девочкам — отсроченные и опосредованные формы агрессии.

В психологии ведутся отчаянные споры по поводу канонической **психоаналитической позиции** об изначальной, **базовой агрессивности человека.** Мы здесь не будем сколько-нибудь подробно останавливаться на этом вопросе. Однако отметим, что вряд ли можно согласиться, особенно применительно к вопросам детской психологии, с представлениями, будто агрессивность является сущностным проявлением индивидуальности человека и играет свою конструктивную роль в разворачивании его жизненного пути, обеспечивая личностную активность. Мы полагаем, что источники жизненной активности человека, и особенно ребенка, можно увидеть в чем-то ином, нежели агрессивность.

Еще труднее принять уж вовсе радикальную позицию, в соответствии с которой эмпатическое взаимодействие (в том числе и на детском уровне) рассматривается как предельное преобразование агрессивного импульса, а диалог — как исключительно конструктивное проявление агрессивности. По существу, это утверждение является крайним проявлением инстинктивистского редукционизма, когда проявление любых личностных качеств и потребностей — способность и стремление к проявлению сочувствия, сопереживания, стремление к взаимодействию, взаимопониманию — сводится лишь к «особому» проявлению агрессивности. Это положение находится в остром противоречии не только с концепциями личности, принятыми в оппозиционной психоанализу гуманистической психологии, но также расходится и с представлениями, распространенными в самом психоанализе (концепция личности и понятие социального интереса А. Адлера, теория зрелой личности и концепция любви Э. Фромма и др.).

Даже у новорожденных детей наблюдаются реакции ярости. По мнению некоторых специалистов, эти реакции ярости есть наиболее примитивные формы проявления враждебности и агрессии у человека. При этом многие специалисты придерживаются мнения, что пусковым механизмом ярости и агрессии является переживание ребенком чрезмерной боли или дистресса. Такая позиция в целом согласуется с **фрустрационной теорией агрессии.** Естественно, в первые месяцы жизни младенец, у которого возникает реакция ярости, не имеет *осознанного* желания навредить кому-либо. Поэтому говорить об агрессивном поведении ребенка в этом возрасте можно только условно, если исходить из наиболее общепринятого определения агрессии как *намеренного* причинения вреда или *намеренной* попытки причинения вреда. Однако к концу первого года жизни, наблюдая реакции ярости у детей, можно заметить, что ребенок испытывает чувство враждебности и оно нередко сопровождается уже целенаправленным желанием причинить вред (Паренс Г., 1997).

В этом же возрасте у детей проявляются попытки управлять своим чувством враждебности. Это обнаруживается, в частности, в фактах замещения объекта агрессии: например, перенос агрессивных действий с близких,

любящих и значимых родителей на других лиц. Г. Паренс описывает случай, когда девочка (1 год 2 месяца), рассердившись на свою маму, явно намеревалась швырнуть в нее деревянным кубиком. Однако в последний момент она чуть развернулась, и кубик полетел в сидевшую рядом женщину. Совершив это, она самодовольно улыбнулась.

Этот и подобные ему случаи замещения объекта агрессии обычно объясняются специалистами с позиций **теории смещенной агрессии Миллера.** В основе этой теории лежит представление о переносе агрессии на другой объект, разрядке агрессивного импульса на человека, атаковать которого менее опасно (хотя он и не является истинным источником возникновения агрессивного побуждения). Такой подход вполне справедлив, однако в случаях детской агрессивности в диаде «ребенок—мать (отец)» замещение объекта агрессии не обязательно может быть вызвано страхом, боязнью ответной агрессии. Другим мотивом сдерживания и переноса агрессии ребенка на иной объект может являться чувство любви и привязанности к матери, и поэтому, несмотря на гнев, в поведении проявляется нежелание причинить ей вред.

Враждебное чувство против людей, к которым ребенок испытывает привязанность, особенно если это родители, вызывает внутренний конфликт. В таких ситуациях маленькие дети могут выбирать в качестве альтернативы наказания самих себя, то есть опять же происходит замещение объекта агрессии. Однако трансформация в данном случае состоит в том, что внешняя агрессия заменяется аутоагрессией. Внешними проявлениями аутоаг-рессивного поведения является склонность ребенка в ситуациях напряжения бить, царапать, кусать самого себя или причинять вред самому себе каким-либо иным образом. Аутоагрессивное поведение, безусловно, является деструктивным. Необходимо обращать на него внимание и предпринимать меры для того, чтобы это поведение не стало привычным. Аутоагрес-сия, превратившись в устойчивую личностную особенность, в более старшем возрасте совсем не обязательно будет проявляться в прямых актах причинения самому себе именно физического вреда. Однако от этого она не становится менее деструктивной и вредной. Скорее даже наоборот.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

Главной особенностью развития **когнитивной сферы** детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это прежде всего выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи.

Развитие **эмоциональной сферы** ребенка в возрасте **от** 6 до 11 **лет** напрямую связано с переменой его образа жизни и расширением круга общения — он начинает учиться в школе.

По-прежнему продолжается бурное развитие и совершенствование «эмоционального языка» ребенка. Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное.

В среднем школьном возрасте обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости — возрастает умение ребенка владеть своими чувствами.

В этот возрастной период у ребенка активно развиваются социальные эмоции, такие, как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность ребенка к сопереживанию.

Развитие общения со сверстниками знаменует собой новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к эмоциональной децентрации. Но при этом ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых.

В возрасте от **6** до **11** лет **мотивационную сферу** ребенка характеризует постепенный переход от аморфной одноуровневой системы побуждений к иерархическому построению системы мотивов, а также тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования поведения ребенка.

В возрасте 10 лет в мотивации общения ребенка наблюдается довольно резкая перемена направленности его интересов — от взрослых к сверстникам, причем общение носит в основном гомосоциальный характер.

Возникновение просоциального поведения, мотивированного моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками, является также одной из важнейших особенностей этого периода.

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, выделяют два вида мотивов: познавательные и социальные мотивы. Познавательные мотивы порождаются самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Среди соци-

альных мотивов можно выделить такие мотивы, как статусный мотив «быть учеником» (характерный только для первого года обучения в школе), мотив хорошей отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству и признанию сверстниками.

Этот возраст характеризуется бурным развитием потребности в двигательной активности и в исследовании запретных зон.

Развитие **Я-концепции** характеризуется тем, что у детей в начале среднего детства имеется ожидание и устремленность на самоактуализацию своей личности. Перспективы дальнейшей жизни ребенка расширяют сферу его осознания себя. При поступлении ребенка в школу формируется Я-об-раз ученика. Значительное место в Я-концепции растущего ребенка занимает образ тела и его внешность.

Взаимодействие эмоционального и когнитивного компонентов в самооценке ребенка на этапе среднего детства неоднозначно. Наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой. Самооценка ребенка сказывается на степени успешности его школьной успеваемости, и наоборот, уровень успеваемости школьника оказывает существенное влияние на формирование его самооценки.

В конечном же итоге основная цель развития Я-концепции заключается в том, чтобы помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки, мотивации и поощрения.

Поведенческие особенности ребенка определяются переменой образа жизни в связи с поступлением в школу. Ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность. Наряду с учебой дети вместе со взрослыми участвуют также и в трудовой деятельности. Достаточно много времени они заняты и игрой.

Дети в этом возрасте чрезвычайно активны и любознательны. Значительная часть их активности связана с проверками окружающих предметов на прочность, гибкость, способность к превращениям и т. д.

Ориентация детей в своем поведении на взрослых во 2-4-м классе заменяется ориентацией на коллектив сверстников. В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками, которое способствует усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба.

Следует отметить, что важнейшим фактором развития в этом возрастном периоде является поступление в школу и связанное с этим расширение сфер деятельности и общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1998.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Блонский П. П. Психология младшего школьника. М., 1997 // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. М., 1984.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

БэронР., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

Гамезо М. В., Домашенко И. А Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие к курсу «Психология человека». М., 1998.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л., 1988.

Гримак Л. П. Общение с собой. М., 1991.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М., 1979. С. 69-101.

Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей / Пер. с англ. М.: Педагогика, 1985.

ЗакА.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.

Захарова А. В., Худобина Б. Ю. Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М., 1990. № 1 (3).

Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.

Изард К. Э. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Калчев П. П. Мотивы учебной деятельности первоклассников 6 и 7 лет: Автореф. канд. дис. Л., 1986.

Калягина Е.А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников / Автореф. канд. дисс. М., 1998.

Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.

Котляр Г. М., Морозов В. П. Особенности восприятия эмоционального контекста вокальной речи слушателями разных категорий // Речь и эмоции. Л., 1975.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Лангмейер И., Матейчек 3. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

Левин К. Теория пола в социальных науках. СПб., 2000.

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.

Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1.

Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

Матюхина М. В., Михальчик Т. С, Ларина К. П. Психология младшего школьника. М., 1976.

Морянова Н. П. Влияние учебно-познавательной мотивации на уровень тревожности у младших школьников в процессе их учебной деятельности. Автореф. дис. канд. психол. наук. Тверь, 1999.

Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1997.

Неймарк М. С. Некоторые проблемы личности школьника. М., 1975.

Немое Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 2. М.: Владос, 1998.

Обухова Л. В. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996.

Осорина М. В. Секретный мир ребенка в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.

Паренс Г. Агрессия наших детей. М., 1997.

Пертенава Г. Р. Динамика изменения интересов детей на рубеже перехода к подростковому возрасту. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1988.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997.

Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990.

Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.

Реан А. А. Социализация агрессии // Ре-ан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999 а.

Реан А. А. Изучение агрессивности личности // Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999 б.

Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. СПб., 2001.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999 в.

Роджерс Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л., 1990.

Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А Н. Младший школьник, его развитие и воспитание. Казань, 1998.

Сироткин С. Ф. Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки / Автореф. канд. дисс. Ижевск, 1996.

Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., 1966.

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1987.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.

Трапезникова Т. М. Формирование личности ребенка в условиях семьи // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. СПб., 1998.

Фельдштейн Д. И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. Научно-методический журнал. 1994. №0.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.

Фурманов И. А. Детская агрессивность. Минск, 1996.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.

Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскуто-ва Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.

Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М., 1995.

Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В., Мнемические способности: Развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Психология и педагогика. М., 1974.

Эриксон Э. Детство и общество / Предисл. Д. Элкинда. СПб., 1996.

Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание. М., 1976.

Cole J. D., Kupersmldt J. B. A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups // Child Development. 1983. № 54.

Dodge K. A., Coie J. D. Social information-processing factors in reactive and proactive agression in cildren's peer groups. // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 53.

Eron L. D., Walder L. O., Toigo R, Lefko-witz M. M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression. // Child Development. 1963, № 34.

Felson R. B., Russo N. Parental punishment and sibling aggression // Social Psychology Quarterly. № 51.

Harter S. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents / / Self-esteem: the puzzle of low self-regard/edited by R. F. Baumeister. N. Y., 1993.

Keltikangas-Jarvinen L., Kangas P. Problem-solving strategies in aggressive and nonaggressive children // Aggr. Behav. 1988, № 4.

Pepitone E. A. Children in Cooperation and Competition. N. Y., 1980.

Rushton J. Ph. Social Learning Theory and the Development of Prosocial Behavior / / The development of Prosocial behavior. N. Y. etc., 1982.

Underwood B., Moore B. S. The Generality of Altruism in Children // The development of Prosocial behavior. N. Y. etc., 1982.

часть V

ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

(ОТ 11 ДО 19 ЛЕТ)



Одной из главных характеристик подросткового возраста является продолжение обучения ребенка в различных общеобразовательных учреждениях. Одновременно ребенок все более входит в общую жизнь общества. У него появляются новые обязанности. В это же время происходит завершение ориентации ребенка на «мужскую» и «женскую» деятельность, в зависимости от его пола.

Более этого, стремясь к самореализации, ребенок начинает показывать успехи в конкретном виде деятельности, высказывать мысли о будущей профессии.

Вместе с тем в подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов у ребенка и формирование его личности, в результате чего происходит изменение интересов ребенка. Они становятся более дифференцированными и стойкими. Учебные интересы уже не имеют первостепенного значения. Ребенок начинает ориентироваться на «взрослую» жизнь.

На формирование личности в подростковый период оказывает существенное влияние процесс полового созревания. Прежде всего, у молодых людей отмечается бурный физический рост организма, который выражается в изменении роста и веса, сопровождающемся изменением пропорций тела. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности — удлиняются руки и ноги — ив последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими.

Завершается окончательная сексуальная ориентация подростка. Появляются вторичные половые признаки. Так, у мальчиков меняется голос, отмечается увеличение волосяного покрова на лице. Соответствующие изменения происходят и у девочек.

В подростковый период в связи с быстрым развитием организма возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для детей этого возраста характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и соответственно настроения. При этом ребенок может длительное время переносить физические нагрузки, связанные с его увлечениями (например, играть в футбол), и одновременно с этим в относительно спокойный период времени «падать от усталости». Особенно часто это проявляется в отношении интеллектуальных нагрузок.



ГЛАВА 1

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

n

сихическим процессам относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Рассматриваемый в данной главе возраст условно можно разделить на два подпериода. Первый — подростковый возраст **(11—15 лет)** и второй — юность **(16—19** лет). Подобное разделение в значительной степени объясняется особенностями не только физического, но и когнитивного развития.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие познавательных процессов и особенно интеллекта в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны — *количественную* и *качественную.* Количественные изменения проявляются в том, что подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем ребенок младшего школьного возраста. Качественные изменения прежде всего характеризуют сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает. Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

В подростковом возрасте у ребенка продолжает развиваться **теоретическое мышление.** Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся формально-логическими операциями. Подросток в состоянии достаточно легко абстрагироваться от конкретного, наглядного материала и рассуждать в чисто словесном плане. На основе общих посылок он уже может строить гипотезы, проверять или опровергать их, что свидетельствует о приоритетном развитии у него **логического мышления.**

Эксперименты

Для того чтобы обнаружить на практике принципиальное различие в качестве мышления младших школьников и подростков, достаточно предложить им решить какую-либо логическую задачу. Например: «У всех оленей четыре ноги. У этого животного тоже четыре ноги. Можно ли утверждать, что это животное — олень?»

Младшие школьники чаще всего эту задачу решают неправильно или вообще не решают, говоря о том, что они не знают правильного решения. Иногда они находят правильное решение. Но не логически, а следуя образным путем («Нет. У кошек тоже четыре ноги»).

Подросток не только дает правильное решение, но и логически обосновывает его. Например, он утверждает: «Нет, это утверждение не является полностью истинным, поскольку таким признаком обладают не только олени».

В отличие от младших школьников, у ребенка, достигшего подросткового возраста, проявляется способность **оперировать гипотезами** при решении интеллектуальных задач. Причем, сталкиваясь с необходимостью решить задачу, которая для него является новой, в большинстве случаев подросток стремится использовать разнообразные подходы к ее решению, стараясь найти наиболее эффективный из них. Данные способности возникают не сами по себе, а формируются и развиваются в процессе школьного обучения, при овладении знаковыми системами, принятыми во многих современных науках.

Таким образом, одна из наиболее существенных особенностей подросткового возраста заключается в том, что в процессе обучения ребенок осваивает на логическом уровне все мыслительные операции. Поэтому неслучайно, характеризуя данную стадию развития мышления у подростков, Ж. Пиаже определяет ее как стадию формальных операций. Причем главной особенностью развития мышления в данном возрасте является то, что постепенно отдельные умственные операции превращаются в единую целостную структуру.

Особенности развития

Одна из наиболее существенных особенностей подросткового возраста заключается в том, что в процессе обучения ребенок осваивает на логическом уровне все мыслительные операции.

А главной особенностью развития мышления подростка является то, что постепенно отдельные умственные операции, которые он совершает, превращаются в единую целостную структуру.

Так, в ходе своих исследований, Ж. Пиаже предпринял попытку проанализировать процесс решения подростками сложных мыслительных задач. С этой целью он провел следующий эксперимент: детям было предъявлено 5 сосудов с бесцветными жидкостями и предложено путем смешивания жидкостей найти такую их комбинацию, которая дает желтую окраску.

Если дети младшего возраста смешивали жидкости в случайном порядке, методом проб и ошибок, то подростки действовали по-другому. Они попытались рассчитать возможные комбинации смешения жидкостей, после чего выдвигали гипотезы о возможных результатах и планомерно их проверяли. Проведя практическую проверку своих

Теоретическое мышление — один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов. Данный вид мышления обычно отличают от мышления практического.
Логическое мышление — вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции

предположений, они получали результат, который был заранее логически обоснован.

Следующая особенность развития мышления подростков заключается в их способности **анализировать абстрактные идеи,** искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях. Благодаря этому, у детей подросткового возраста отмечается возникновение интересов к разнообразным абстрактным философским проблемам, в том числе к религиозным, политическим, этическим и др. Подростки начинают рассуждать об идеалах, о будущем, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир, то есть у них происходит становление *мировоззрения,* что самым непосредственным образом, конечно, связано с интеллектуальным развитием.

Возрастные нормы

В процессе развития мышления в подростковый период у ребенка проявляются следующие способности:

— способность **оперировать гипотезами** при решении интеллектуальных задач;

— способность **анализировать абстрактные идеи,** искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПАМЯТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности.

Память — процесс запечатления, сохранения, последующего узнавания и воспроизведения следов прошлого опыта.

Кроме того что подросток приобретает взрослую логику мышления, у него отмечается дальнейшее развитие таких познавательных процессов, как *восприятие и память.* Этот процесс также во многом зависит от процесса обучения, а точнее, от тенденции усложнения учебных программ по мере взросления ребенка.

Например, на уроках геометрии, черчения **и** др. у ребенка постепенно формируются и развиваются способности воспринимать косвенные признаки предметов, мысленно трансформируя их до уровня, позволяющего адекватно индентифицировать воспринимаемый объект. Так, у ребенка появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертеж и т. д.

Усложнение и значительное увеличение объема изучаемого мате-



Развитив познавательных процессов зависит от усложнения учебных программ по мере взросления ребенка

Мнемические процессы — совокупность процессов, обеспечивающих функционирование механизмов памяти: запоминание, воспроизведение, забывание и пр.

Логическая или словесно-логическая память — запоминание и воспроизведение мыслей.

Произвольная память — психический познавательный процесс, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов, а также при наличии волевых усилий.

Механическая память или механическое запоминание — способность запоминать без осознания

риала приводит к качественной перестройке в организации *мнемичес-ких процессов.* Большинство детей, достигших подросткового возраста, продолжая обучение, вынуждены отказаться от дословного заучивания с помощью повторений.

В процессе усложнения обучения и развития интеллектуальных способностей дети начинают трансформировать текст или другой учебный материал, облегчая его запоминание и воспроизведение. Осваиваются разнообразные мнемические приемы, а воспроизводя учебный материал, большинство детей уже достаточно легко передают смысл прочитанного.

В подростковом возрасте активно развивается **логическая память** и быстро достигает того уровня, при котором ребенок переходит преимущественно к использованию этого вида памяти.

Вместе с тем при доминированном использовании логической памяти у подростка замедляется развитие *механической памяти,* что может привести к возникновению ряда негативных явлений. Так, вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запомнить подросток, в том числе и механически. Однако в связи с вышеизложенными тенденциями развития у многих подростков возникают проблемы с запоминанием, и они предъявляют жалобы на плохую память. Причем подобные жалобы у подростков могут встречаться даже чаще, чем у младших школьников. Вероятно, данная проблема является одной из причин, обусловливающих интерес подростков к способам улучшения запоминания.

Возрастные нормы

В подростковый период помимо развития произвольной и опосредованной памяти у ребенка начинается активное развитие логической памяти, которая постепенно занимает доминирующее место в процессе запоминания учебного материала. Замедляется развитие механической памяти.

Исследования

А. Н. Леонтьев изучал закономерности развития у детей двух основных видов памяти — непроизвольной и произвольной. В результате ему удалось установить особенности их преобразования в старшем школьном возрасте.

Он показал, что в раннем дошкольном и дошкольном возрасте происходит постепенное улучшение непроизвольного запоминания, причем быстрее, чем произвольного. Одновременно с этим от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается разрыв, существующий между продуктивностью непроизвольного и произвольного запоминания.

В подростковом и юношеском возрасте продуктивность непроизвольного запоминания замедляется и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредованного запоминания.

С возрастом меняются и **отношения между памятью и мышлением.** Если в раннем детском возрасте память является одной из основных психических функций и в зависимости от нее строятся все остальные психические процессы ребенка, то в процессе его развития память постепенно теряет свою доминирующую роль. Так, мышление ребенка в раннем детском возрасте во многом определяется его памятью, а процесс мышления в значительной степени является процессом воспроизведения.

При достижении ребенком младшего школьного возраста между мышлением и памятью сохраняется тесная взаимосвязь. Более того, мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти.

Однако в подростковом возрасте происходит существенный сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями. Исследования особенности мнемических процессов подростков показали, что в этом возрасте уже мышление определяет особенности функционирования памяти. Например, процесс воспроизведения информации в значительной степени определяется особенностями функционирования мыслительных процессов, также как процесс запоминания, который сводится у подростка к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала. Поэтому воспроизведение информации заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

Возрастные нормы

В подростковом возрасте происходит существенный сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями, изменяются отношения между памятью и мышлением. Исследования показали, что в этом возрасте мышление подростков определяет особенности функционирования памяти.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Воображение — процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений.

Фантазия — продукт воображения, суть которого заключается в изменении облика реальной действительности, отраженной в сознании. В некоторых случаях термин «фантазия» используется в качестве синонима воображения.

Параллельно с развитием мышления, восприятия и памяти у подростка развивается *воображение.* Это прежде всего проявляется в том, что ребенок все чаще начинает обращаться к творчеству. Некоторые подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься рисованием и другими видами творчества.

Следует подчеркнуть, что воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого человека. Однако воображение подростка не только существенно богаче *фантазии* ребенка более младшего возраста, но и является неотъемлемой частью его психической жизни. Это позволило Л. С. Выготскому высказать предположение о том, что фантазия подростка — это игра ребенка, переросшая в фантазию.

Вместе с тем фантазии ребенка выполняют еще одну значимую функцию — регуляторную. Неудовлетворенность потребностей и желаний подростка в реальной жизни легко воплощается в мире его фантазий. Поэтому воображение и фантазии в ряде случаев приносят успокоение, снимая напряженность и устраняя внутренний конфликт.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Монологическая речь — речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют.

Письменная речь — особый вид речи, использующий графические символы для передачи речевых звуков.

В подростковом и раннем юношеском возрасте продолжается активное развитие навыков *чтения,* а также *монологической и письменной речи.*

Так, основная особенность развития **чтения у подростков** выражается в переходе от умения бегло, выразительно и правильно читать до способности декламировать наизусть.

Существенные изменения происходят и в развитии **монологической речи.** Эти изменения заключаются в переходе от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их.

В свою очередь **письменная речь** улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему.

Возрастные **нормы**

Основной особенностью развития **чтения у подростков** является развитие способности декламировать наизусть.

Существенно изменяется и **монологическая речь** подростков — появляется способность самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их.

В свою очередь, **письменная речь** улучшается в направлении от способности подростка к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему.

Анализируя изменения, которые происходят с развитием речи и чтения у детей в подростковом возрасте, можно утверждать, что развитие данных психических процессов в значительной степени также определяется особенностями развития мышления подростков. Поэтому особое значение в речевом развитии ребенка приобретает соединение и взаимопроникновение мышления и речи. В подростковом возрасте это проявляется в умении ребенка составлять план устного или письменного текста, а в раннем юношеском возрасте (в старших классах) ребенок уже в состоянии составить план речи, выступления и следовать ему.

ПИК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Таким образом, интеллектуальное развитие ребенка в подростковом возрасте достигает весьма высокого уровня. Более того, закономерности развития мышления определяют в значительной мере особенности функционирования и развития других психических процессов. Поэтому некоторые авторы полагают, что именно в этот период интеллектуальные возможности человека достигают своего максимума.

Так, отечественный психолог Я. А. Пономарев (1976), рассматривающий творческий процесс как результат взаимодействия разных уровней интеллектуальной деятельности человека, считает, что пик интеллектуального развития достигается уже **в** 12 лет.

Стадии развития мышления Пиаже

Стадия	Характеристика
1.Сенсомоторная (от рождения до 2 лет)	Отличает себя от предметов. Осознает себя как носителя действия и начинает действовать произвольно; например, дергает за веревку, чтобы привести игрушку в движение, или трясет погремушку, чтобы пошуметь.
2. Досперационная (от 2 до 7 лет)	Учится пользоваться речью и представлять предметы словами и в образах. Мышление все еще эгоцентрично: с трудом принимает точку зрения других. Классифицирует объекты по одному признаку: например, группирует вместе все красные блоки независимо от формы или все квадратные блоки независимо от цвета.
3. Конкретных операций (от 7 до 11 лет)	Может мыслить логически об объектах и событиях. Постигает сохранение количества (6 лет), объема (7 лет) и веса (9 лет). Классифицирует объекты по нескольким признакам и может упорядочивать их в ряды по одному параметру, например величине.
4. Формальных операций (от 11 лет и далее)	Может мыслить логически об абстрактных высказываниях и систематически проверяет гипотезы. Наичнает интересоваться гипотетическими и идеологическими проблемами, будущим. /Nq

Другие авторы склонны полагать, что пик творческих потенций, так же как и пик интеллектуального развития, у ребенка наступает значительно позже.

Существует еще одна точка зрения, которая основывается на утверждении о невозможности привязать закономерности интеллектуального развития к биологическому возрасту, поскольку творческие способности человека, как и его интеллект, нельзя рассматривать изолированно от содержания деятельности. Сторонники данной позиции не подвергают сомнению правомерность стадиального подхода к развитию интеллекта, предложенного Ж. Пиаже, и установленную им последовательность стадий. Однако вопрос о том, насколько жестко эти стадии связаны с хронологическим возрастом ребенка и может ли переход от конкретных операций к формальным служить границей между детством и юностью, вызывает острые споры. Что является основой для данной точки зрения?

Во-первых, овладение ребенка определенными мыслительными операциями невозможно отделить от процесса обучения. Работы известных отечественных психологов П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и др. показали, например, что при соответствующем обучении уже третьеклассники способны решать абстрактные алгебраические задачи.

Во-вторых, существует широкий диапазон индивидуальных различий: одни люди обладают гипотетико-дедуктивным мышлением уже в 10—11 лет, другие не способны к нему и во взрослом состоянии. Значительная часть взрослых не справляются с задачами, правильное решение которых, по мнению Ж. Пиаже, свидетельствует о достижении стадии формально-операционного мышления.

В-третьих, некоторых исследователей смущает мысль Ж. Пиаже о том, что качественное развитие интеллекта завершается уже к началу юности (на рубеже 15 лет). Они высказывают предположение, что за стадией решения проблем, которой завершается модель Пиаже, следует еще одна стадия, характеризующаяся способностью находить и ставить проблемы.

Таким образом, основные свойства данной фазы интеллектуального развития человека заключаются в следующем:

— в возможности проявления нестандартного подхода к уже известным проблемам;

— в умении включать частные проблемы в более общие, родовые;

— в способности поставить плодотворные вопросы даже на основе плохо сформулированных задач и т. д. (А. Арлин, 1975).

Эксперименты

Экспериментальным подтверждением того, что интеллектуальное развитие человека достигает своего пика в более позднее время, чем возраст 12-15 лет, могут служить целенаправленные и многолетние исследования, проводимые сотрудниками Военно-медицинской академии. Суть данных исследований заключалась в оценке интеллектуального развития подростков и юношей, обучающихся в военно-учебных заведениях (суворовские училища и кадетские корпуса, высшие военные училища и т. д.). Возраст обследуемой группы —11-19 лет.

В ходе исследований оценивалась эффективность логического мышления, способность к арифметическому счету, память, пространственное восприятие и др. Как показали проведенные исследования, пик раавития психических познавательных процессов у подростков (в рассматриваемой выборке) приходится на возраст **18-19** лет.

одится

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Таким образом, есть основание полагать, что интеллектуальное развитие ребенка при достижении им возраста, охарактеризованного как «юность», продолжается. Однако граница между подростковым и юношеским возрастом настолько мала, что более целесообразным является объединение подросткового и юношеского возраста в один возрастной период.

Тем не менее, характеризуя развитие психических познавательных процессов в период юности, следует сказать, что в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственно личностное развитие детей.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С завершением подросткового возраста и переходом в юношеский возраст отмечается прогрессирующее развитие **теоретического мышления.** Юноши уже мыслят логически и в состоянии заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они еще с большей легкостью, чем подростки, могут размышлять на нравственные, политические и другие темы,

практически недоступные интеллекту детей более младшего возраста.

К старшему школьному возрасту дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформиро-ванность у них теоретического, или словесно-логического, мышления.

Одновременно продолжается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Теоретическое мышление — один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов. Данный вид мышления обычно отличают от мышления практического.

Абстрактно-логическое мышление (понятийное) — вид мыслительного процесса, в котором используются

Особенности развития

Главная тенденция развития когнитивной сферы в юношеском возрасте может быть охарактеризована как продолжающееся развитие общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда.

Продолжающееся в юношеском возрасте развитие **абстрактно-логического мышления** предопределяет появление не только нового интеллектуального качества, но и соответствующей потребности. Все чаще ребята начинают вести споры об отвлеченных предметах, о которых они ничего не знают. Например, об устройстве мироздания. На уроках они часто пытаются вызвать учителя на разговор о философских проблемах, не имеющих ничего общего с темой занятия, от которых досадливо отмахиваются взрослые. Вероятно, такие «праздные» споры и «философствование» раздражают учителей и родителей. Но следует понимать, что эти отвлеченные рассуждения так же необходимы подросткам, как и ответы на бесконечные «почему?» дошкольникам.

Для многих детей абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности, поскольку нет никаких ограничений, кроме логических.

Ж. Руссо писал: «Любовь к воображаемым предметам и легкость, с которой я заполнял ими свой внутренний мир, окончательно отвратили меня от всего окружающего и определили мою склонность к одиночеству, оставшуюся у меня с этих пор навсегда».

Причем увлеченность абстракциями часто соседствует с мечтами. Так, Р. Роллан вспоминает: «Самым реальным в моей жизни были мечты, мечты, исполненные трепетного страха (они посещали меня часто, слишком часто для моего возраста), мечты о нежности, мечты-упования, и очень рано... явились мечты о славе, героической и литературной...».

Половые различия

В юношеском возрасте начинают наиболее отчетливо проявляться особенности мышления подростков, обусловленные половыми различиями. Так, по мнению И. С. Кона, «склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для юношей. Хотя девочки в этом возрасте лучше учатся и превосходят мальчиков по успеваемости, их познавательные интересы менее определенны и дифференцированны, и они лучше решают конкретные, чем абстрактные задачи. У девочек же художественно-гуманитарные интересы превалируют над естественно-научными. Что же касается мечтательности, то она связана не столько с интеллектуальными, сколько с характерологическими особенностями» (И. С. Кон, 1989).

Одна из особенностей юношеского возраста заключается в том, что широта интеллектуальных интересов часто сочетается в ранней юности с разбросанностью, отсутствием систематизированности взглядов и подходов, а также адекватной оценки своих возможностей. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и особенно умственных возможностей.

Вместе с тем в этом возрасте появляется немалое число безразличных, скучающих юношей и девушек, которым учеба кажется совершенно неинтересной по сравнению с воображаемой «подлинной» жизнью. Подобное явление отчасти может быть объяснено рутинностью и монотонностью учебного процесса в школе, не дающего простора индивидуальным способностям и инициативе учащихся. Кроме того, вероятно, некоторым ребятам не под силу сложная учебная программа, они не хотят учиться, а лишь формально «отсиживают» уроки.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Внимание — направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном.

В этом же возрасте у подростков отмечается определенная внутренняя противоречивость развития *внимания.* Объем внимания, его способность длительно сохранять интенсивность и переключаться с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются и при достижении юношеского возраста находятся на весьма высокой ступени развития.

Вместе с тем внимание подростков становится более избирательным, существенно зависящим от направленности их интересов. Поэтому подростки и юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку. Д. Хэмилтон считает, что «невоспитанность» внимания, неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то стимулов и раздражителей является одной из главных причин плохой успеваемости и некоторых других проблем ранней юности (Хэмилтон Д., 1983).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Юношеский возраст характеризуется усилением индивидуальных различий между юношами. Так, если весьма значительная часть индивидуумов, достигших этого возраста, характеризуется отсутствием интереса к познавательной деятельности, то существует другая часть ребят, которые проявляют подлинный интерес к учебе и творчеству. Ибо развитие интеллекта у подростков на данном этапе тесно связано с развитием у них творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового.

В настоящее время важнейшим интеллектуальным компонентом творчества принято считать преобладание у подростков *дивергентного мышления,* которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. *Конвергентное же мышление* ориентируется на однозначное решение и снимает проблему как таковую.

Однако творческий потенциал личности не сводится к качеству ее интеллекта. Экспериментальные исследования отечественных психологов Д. Б. Богоявленской (1976), В. А. Петровского (1975) и др. свидетельству-

ют, что, в отличие от простой целесообразной деятельности, творчество имеет целеполагающий характер. Причем интеллектуальное творчество, скорее всего, является частным случаем более общего свойства активности субъекта, включая его готовность и способность к самоизменению. Это свойство проявляется в любой деятельности — в социальной активности, художественном творчестве, способности вырабатывать моральное решение и т.д.

Дивергентное мышление — особый вид мышления, который предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. Принято считать, что этот вид мышления является одним из компонентов творчества.

Конвергентное мышление — вид мышления, который предполагает, что существует лишь одно правильное решение проблемы. В некоторых

Возрастные параметры творчества и сопутствующие ему личностные свойства сегодня пока изучены недостаточно.

Исследования ученых

Американские психологи М. Парлоф, Л. Датта и др. (1968) проводили исследования: они сравнивали личностные свойства нескольких возрастных групп творческих людей — взрослых и юношей — друг с другом и с менее творческими людьми.

Оказалось, что более творческие люди, независимо от возраста и направленности интересов, отличались от остальных развитым чувством индивидуальности, наличием спонтанных реакций, стремлением опираться на собственные силы, эмоциональной подвижностью, желанием работать самостоятельно и одновременно с этим уверенностью в себе, уравновешенностью и напористостью. Причем возрастных различий по этим качествам ученые не нашли.

Однако были обнаружены существенные различия в другом наборе качеств, который условно может быть назван «дисциплинированной эффективностью». В этот набор вошли такие качества, как самоконтроль, потребность в достижении и чувство благополучия. Анализ сопоставления этих качеств между возрастными группами показал, что творческие взрослые имеют по этой группе более низкие, а творческие юноши — более высокие показатели, чем их менее продуктивные сверстники.

Возрастные различия, выявленные американскими учеными М. Парлоф, Л. Датта и др. (1968), скорее всего, обусловлены тем, что творчество предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под влияния обыденных представлений и запретов, способность искать новые ассоциации и новые подходы к решению возникших проблем, а с другой стороны, предполагает наличие у человека развитого самоконтроля, организованности, умения себя дисциплинировать.

Поэтому положение юноши и взрослого, как считает С. Кон, различно. Юность психологически более подвижна и склонна к увлечениям. В то же время, чтобы стать творчески продуктивным, юноша нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных сверстников.

Взрослый, сложившийся человек, как правило, тяготеет к привычному, устойчивому, хорошо знакомому. Кроме того, взрослый человек, уже доказавший свой творческий потенциал, имеет объективно больше возможностей варьировать свое поведение, чем юноша-старшеклассник.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что конкретные личностные свойства творчески одаренных юношей могут существенно различаться. Это во мно-

гом зависит от основной сферы деятельности человека. Например, по мнению И. П. Павлова, научное творчество должно сочетаться с высокими общими показателями интеллекта, способностью к абстрактно-логическому мышлению, что совсем не обязательно для художников, у которых чаще всего преобладает образное мышление.

Кроме того, много значат условия воспитания. Так, у одаренного юноши с затрудненным самовыражением могут быть обнаружены черты тревожности и невротизма, которые отсутствуют у того, кому семья и школа помогли раскрыть и реализовать свои способности.

Следует обратить внимание на факт того, что, как свидетельствуют многие психологические исследования, творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью в школе (Хогэн Р., 1980). Например, многие известные люди в школьные и студенческие годы отличались низкой успеваемостью и считались неспособными или посредственными. К их числу относятся Дарвин, Гегель, Вагнер, Верди, Шиллер, Свифт, Шеридан, Гейне, Пристли и др.

Данное явление, вероятно, обусловлено тем, что, поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса. Поэтому одно из высших умений учителя состоит в том, чтобы своевременно распознать сферу творческой индивидуальности юношей и девушек и стимулировать ее развитие в желательном направлении.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Еще одной особенностью развития когнитивной сферы ребенка в юношеском возрасте является то, что умственное развитие старшеклассника заключается не столько в накоплении определенных умений и изменении отдельных свойств своего интеллекта, сколько в формировании *индивидуального стиля умственной деятельности.*

Индивидуальный стиль деятельности, по определению Е. А. Климова, это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности».

Многие исследователи (Коган Н., 1973) считают, что в познавательных процессах индивидуальный стиль деятельности выступает как стиль мышления, то есть устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Стиль мышления старшеклассника или юноши в значительной степени определяется типом его нервной системы. Например, старшеклассники с *инертной нервной системой* в условиях перегрузки учебными заданиями учатся хуже, чем обладатели *подвижного типа нервной системы,* так как не успевают за быстрым темпом преподавания.

Однако было бы несправедливо сводить стиль интеллектуальной деятельности подростка только к особенностям его нервной системы, посколь-

ку недостатки типа нервной системы могут компенсироваться другими ее свойствами. Так, лица с инертными нервными процессами компенсируют свое «запоздание», несвоевременность реакций более тщательным планированием и контролем своей деятельности.

Все это еще раз свидетельствует о необходимости индивидуального подхода к каждому подростку в процессе обучения, стимулируя таким образом самостоятельность и творчество ребят в коллективе. Тем более что развитие самостоятельности мышления юношей способствует интеллектуальному развитию их личности в целом.

Тип нервной системы — совокупность свойств нервной системы, составляющих физиологическую основу индивидуального своеобразия деятельности человека и поведения животного.

Инертный тип нервной системы — тип нервной системы, характеризующийся медленным протеканием нервных процессов. Данный тип нервной системы свойствен людям с флегматическим темпераментом. ***Подвижный тип***

Исследования

Американские психологи Карен Миллер, Мелвин Кон и Карми Скулер (1985, 1986) провели большое лонгитюдное исследование, в котором анализировали влияние труда на личность человека. Наряду со взрослыми в эксперименте участвовало около 200 юношей.

В результате было установлено, что более сложная и более самостоятельная учебная работа в большей степени способствует формированию у подростков более гибкого, творческого стиля мышления, а также формирует у них потребность в самостоятельности, уменьшая вероятность эмоциональных расстройств.

В то же время стремление учителей старших классов школ равняться на середняка (троечника), без предоставления свободы самостоятельного развития «сильным», без учета дифференциации способностей и интересов подростков тормозят умственное развитие старшеклассников, снижают их учебную активность и порождают атмосферу скуки и безответственности. В данном случае может возникать противоречивая ситуация, когда старшеклассники перегружены учебной работой и в то же время интеллектуально недогружены. Поэтому учет индивидуальных особенностей лиц, достигших юношеского возраста, формирование у них способности самостоятельного мышления в процессе учебной деятельности является важнейшим условием их интеллектуального развития.

ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Следует отметить, что одним из важнейших аспектов целенаправленного процесса развития когнитивной сферы подростков и юношей является психодиагностика их способностей. Своевременное и качественное проведение психодиагностических мероприятий позволяет не только оценить уровень интеллектуального развития подростков и юношей, но и своевременно внести коррективы в образовательный процесс. Какими особенностями обладают методы психодиагностики психических познавательных процессов в данном возрасте?

бежать стоять 1	кричать а. молчать б. шептать в.шуметь г.звать д--	фипьм экран 11	опера а.театр б.артист в.пение г.сцена д-	ель дуб 21	стол а.мебель б.шкаф в.гарнитур г. ваза д--
паровоз вагоны 2	конь а. конюх б.лошадь в.ехать г.конюшня д--	рожь поле 12	яблоня а. сажать б.яблоки в.урожай г.сад д.-	сод весна 22	жизнь а. радость б.учеба в.юность г.любовь д--
ieaip зритель 3	библиотека а.полки б.книги в.читатель г.букинист д-	сора пещера 13	дерево а. корень б.дупло в.крона г.ствол д--	глава роман 23	квартира а. кухня б.комната в.дверь г.дом д-
жапезо кузнец 4	дерево а. доски б.пила в.лесник г.столяр д-	дом этажи 14	пестница а.перила б.лифт в.подъем г.ступени д--	голод тощий 24	1РУД а.добрый б.пища в.усталый г. работа д-
пароход пристань 5	поеад а.депо б. вокзал в.рельсы г.шпалы д--	миедо цифры 15	словр а.фраза б.буквы в.читатель г. рассказ д--	среда пятница 25	воскресенье а.четверг б.суббота в.вторник г.понедельник д--
машина мотор 6	яхта а.мачта б.киль в.корма г.парус д.-	болезнь лечение 16	поломка а.мастер б.ремонт в.деталь г.смазка д--	день ночь 26	зима а. мороз б.январь в.снег г.лето д-
носа костыль 7	шааа а.зрение б.очки в.слезы г.веки д-	прохлада мороз 17	голубой а вечер б.небо в.теплый г.синий д-	шар круг 27	куб а.тело б.фигура в.конус г. квадрат д-
иша острие 8	бритва а.сталь б.металл в.лезвие г. резать д.-	ерах недруг 18	рынок а.площадь б.торговец в.базар г.магазин д.-	пожар поджог 28	арасі а.суд б. кража в.камера г.юрист д--
музыка оркестр 9	пение а.хор б.солист в.сцена г. певец д. -	малина ягода 19	физика а.ученик б.вакуум в.колба г.закон д.-	коза животное 29	хлеб а.обед б.пища в.батон г.тарелка д--
коровы стадо 10	ноши а. лес б.охота в.нора г. шерсть д--	растение семя 20	утка а. мясо б.перо в.лететь г.яйцо д--	лицо зеркало 30	гвлос а.микрофон б.диктор в.запись г.эхо д.-

Бланки к методикам психологического обследования.
Стимульный бланк к методике 1 «Аналогии»

А ______________ Б _______ **В** ______________ Г ______________ Д

9	5	11	23	20	21	12	7	1	20	22	25	7	21	11	14	18	7	24	21	5	14	12	23	2
14	25	17	1	6	6	15	17	3	18	6	2	10	3	23	22	1	10	9	6	16	25	7	24	13
3	21	7	19	13	19	4	8	25	13	17	12	16	5	18	16	5	8	20	11	11	3	20	4	18
18	12	24	16	4	24	2	22	10	5	1	15	20	9	24	23	2	25	3	15	8	10	19	22	1
8	15	2	10	22	9	14	11	23	16	19	13	4	14	8	19	13	17	12	4	21	15	9	17	6

Методика исследования распределения и устойчивости внимания. 25-значные одноцветные цифровые таблицы

Чаще всего для оценки **внимания, памяти, воображения** и **речи** подростков и юношей предлагается использовать те же методы, что и для оценки их развития в предшествующем возрасте. Однако критерии уровня развития изучаемых психических процессов, конечно, будут другие.

Вместе с тем в подростковом и юношеском возрасте необходимо оценивать те качества, развитие которых является специфической чертой данного возраста. К таким качествам относятся: **логическое мышление** и некоторые **особенности внимания.**

Для оценки **уровня логического мышления** часто используют методику «Логико-количественных отношений» или методику «Аналогии». На с. 327 приведена методика «Аналогии», суть которой состоит в установлении логических отношений между понятиями по заданному образцу. Необходимо подобрать пару к заданному слову, сочетание которых было бы близко к смыслу сочетаний пары слов, приведенной в качестве образца (примера). В процессе выполнения методики оценивается функция вербального логического (понятийного) мышления. Испытуемому необходимо выполнить правильно как можно большее количество заданий за определенное время.

В исследовании **внимания** подростков и юношей основной акцент делается прежде всего на *распределение* и *устойчивость* внимания.

Для оценки этих качеств может быть использована методика исследования распределения и устойчивости внимания с помощью 25-значных одноцветных цифровых таблиц. В клетках этих таблиц в случайном порядке размещены цифры от 1 до 25. Испытуемый, поочередно просматривая таблицы, должен найти в порядке возрастания (от 1 до 25) все цифры. При вынесении заключения о развитии внимания подростка учитывается общее время работы (или среднее значение по выполнению заданий пяти таблиц).

Следует отметить, что уровень интеллектуального развития в подростковом и юношеском возрасте достигает весьма высоких показателей. Кроме того, его характеризует также и неповторимая индивидуальность мышления, что предполагает необходимость **оценки интересов** подростка и определения **общей направленности его мышления.**

Решение данной психодиагностической задачи в дальнейшем может быть использовано в интересах прогнозирования профессионального выбора подростка, а также успешности деятельности по выбранной им профессии.

Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающей методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности. ***Распределение внимания*** — способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно. ***Устойчивость внимания*** — способность

РЕЗЮМЕ

В подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы ребенка, становясь более дифференцированными и стойкими. Учебные интересы уже не имеют первостепенного значения.

Развитие познавательных процессов и особенно интеллекта в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны — количественную (подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, ! чем младший школьник) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает). Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления.

Следует отметить, что в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы делаются более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственно личностное развитие детей.



ГЛАВА 2

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

—

отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Аффективная сфера — совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

ЭМОЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

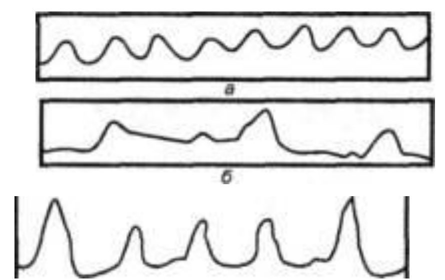
Младший подростковый возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой регуляции ребенка.

Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции.

Для очень многих людей подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь становится наиболее очевидным.

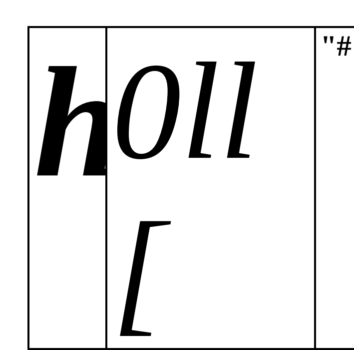
Для детей в подростковом возрасте характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Подросток лучше, чем младший школьник, может управлять выражением своих чувств. В определенных ситуациях школьной жизни (плохая отметка, выговор за плохое поведение) он может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но при определенных обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, товарищами) подросток может проявить большую импульсивность **в** поведении. От тяжело переживаемой обиды он способен на такие поступки, как бегство из дома, даже попытка самоубийства (Якобсон П. М., 1976).

Огромное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится острой потребностью подростка и связано с его многими переживаниями. Общение с товарищами — источник не только появления новых интересов, но и становления норм поведения. Это связано с тем, что среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям — к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать.



Кривые дыхания при различных эмоциональных состояниях: *а* — радости (17 дыханий в минуту); *б* — пассивной грусти (9 дыханий в минуту); *в* — активной грусти (20 дыханий в минуту); а — страха (64 дыхания в минуту); *д* — гнева (40 дыханий в минуту (по Дюма).

^^.^WN^^^/^^VA^



Отрочество — это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в этом возрасте. Именно через дружбу подросток усваивает такие черты взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т. п. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и непоправимо для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснении отношений, ссор.

Отрочество из-за потребности познать себя и стремления открыть через постоянные рефлексии свою ускользающую сущность лишает подростка спокойной душевной жизни. Тем более что именно в отрочестве диапазон полярных чувств чрезвычайно велик.

У подростка пылкие чувства, подчас ничто не может остановить его в стремлении к избранной цели: для него не существует в этот миг ни нравственных препон, ни страха перед людьми и даже перед лицом смерти. Глаза его исторгают пламень страсти, взгляд непреклонен. Кроме собственной цели — весь мир ничто. Но уходит порыв. Расточительство душевной и физической энергии не проходит даром — вот он уже впал в оцепенение, он вял и бездейственен. Глаза его потухли, взгляд пуст. Он опустошен, и кажется, ничто не придаст ему сил. Но еще чуть-чуть — и он вновь охвачен страстью новой цели (Мухина В. С, 1997).

«ПОДРОСТКОВЫЙ КОМПЛЕКС» ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста получили название *«подросткового комплекса»*. Он включает в себя перепады настроения — от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Причем достаточных, значимых причин для подобной смены настроения подростка, по существу, просто может и не быть.

Так, зачастую чувствительность подростков к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается у них с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оце-

ненным другими — с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами — с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием (Личко А. Е., 1983).

Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование, как в этом возрасте. Они могут страстно любить и оборвать эти отношения так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь общества, а с другой — охвачены страстью к одиночеству. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом (Фрейд **А., 1993).**

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками, как правило, ведут к интенсивному росту **социально ценных побуждений и переживаний.** Подросток острее испытывает **сочувствие** при виде горя других людей, ему свойственно стремление бескорыстно отказаться от чего-то для него ценного ради блага другого человека. В подростковом возрасте больше, чем в другом школьном возрасте, отмечается захваченность растущего человека переживаниями, связанными с добром, сочувствием, со способностью жертвовать своими запросами, потребностями ради других людей (Якобсон П. М., 1976).

Кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами таких глубин, о которых он даже не подозревал в детстве. Подросток через собственные душевные муки обогащает сферу своих чувств и мыслей, он проходит трудную школу идентификации с самим собой и с другими, впервые овладевая опытом целенаправленного обособления (Мухина **В.** С, **1997).**

Особенности развития

Большинство подростков в ответ на вопрос о том, как они принимают решения в повседневной жизни, утверждают, что испытывают трудности, общаясь с родителями, часто конфликтуют с ними.

Желание снять эмоциональную зависимость от родителей гораздо больше выражено у мальчиков, чем у девочек (Клайн В., 1991).

Поведение. %
45
40 ^ Люди в плохом настроении
35
30
25
20
Люди в хорошем настроении
15
Поведение отмечено как негативное
Поведение отмечено как позитивное

Краткосрочное хорошее или плохое настроение сильно влияет на оценку людьми видеозаписи своего поведения. Те, кто находится в данный момент в плохом настроении, обнаруживают меньше позитивного в своем поведении. (По данным Forgas & others, 1984). Источник: МайерсД. Социальная психология. Перев. с англ.— СПб., 1996

Отклонения **от** нормы

При неблагоприятных условиях формирования личности школьника (тяжелая обстановка в семье, конфликты с родителями, неудовлетворительные отношения с товарищами, повышенная самооценка, недостатки учебно-воспитательного процесса в школе и т. д.) в этом возрасте может наблюдаться рост асоциальных чувств. Важным моментом, вызывающим появление обиды, озлобленности подростка, которые могут выразиться в его агрессивной эмоциональной реакции, является пренебрежение взрослых, их недоброжелательное отношение к его запросам, устремлениям, ко всей личности подростка (Якобсон П. М., 1976).

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

При переходе от подросткового к юношескому возрасту самопознание молодого человека теряет свою эмоциональную напряженность и существует уже на спокойном эмоциональном фоне.

Общая направленность юношей и девушек на будущее создает благоприятные психологические основы для большей открытости подростков разнообразным переживаниям. Эстетические чувства, переживания, связанные с появлением новых видов деятельности, чувство влюбленности, радость творчества, большой интерес к миру чувств другого человека, особенно сверстника — все это обусловливает большую эмоциональную восприимчивость молодых людей, свойственную данному возрасту. Кроме того, в этом возрасте у подростков развиваются способности отдаваться переживаниям, рожденным новыми, прежде не испытанными впечатлениями.

В этом возрасте у юношей и девушек возникает и более точное регулирование чувств, в частности, более совершенное владение выражением своих чувств и настроений. Если подросток может скрывать свои переживания под личиной безразличия, то юноша умеет не только скрывать испытываемые им чувства, но и маскировать их. Так, взволнованность от встречи с небезразличным человеком он может маскировать ироническим смехом, застенчивость — развязными манерами и самоуверенным тоном, грусть — напускной веселостью (Якобсон П. М., 1976).

г Вехи в развитии

Юношеский возраст чрезвычайно значим для развития эмоциональной сферы человека. Можно сказать, что это «критический» возраст, поскольку в это время закладываются основы эмоциональной жизни человека, которые станут фундаментом его эмоциональности в зрелые годы (Якобсон П. М., 1976).

ПАЛИТРА ЭМОЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Юность — возраст специфической *эмоциональной сенситивности.* В этот период интенсивно реализуются и расцветают при благоприятных условиях все те потенции эмоциональности человека, которые заложены в его натуре. «Юношеская горячность», «юношеская пылкость» — не случайные слова, а выразительная характеристика особенностей эмоциональной жизни молодых людей в эти годы.

Для эмоциональной жизни юности характерно то, что в эти годы не только переживаются *предметные чувства* (направленные на определенное со-

Сенситивность (от *лат.* sensus — чувство, ощущение) — характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. п.

Предметные чувства — связанные или направленные на определенное событие, лицо, явление.

Обобщенные чувства — переживания, отражающие более или менее устойчивые отношения человека к окружающей действительности и к самому себе, не опосредованные конкретным предметом или явлением.

Мировоззренческие чувства — переживания, связанные с формированием собственной системы взглядов на объективный мир и место в нем человека, а также переживания, связанные с формированием жизненной позиции, ценностных ориентации, убеждений, идеалов, принципов познания и деятельности.

«Эмоциональные константы» (отлат. constans (constanis) — неизменный) — устойчивые эмоциональные отношения, имеющие, как правило, субъективную природу и малоизменяемые под влиянием окружающей действительности.

бытие, лицо, явление), но и формируются *чувства обобщенные* **(чувство прекрасного, чувство трагического, чувство юмора** и т. д.). Эти чувства выражают уже общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Их и называют *мировоззренческими чувствами* (Якобсон П. М., 1976).

Возникновение и развитие предметных чувств выражает формирование у молодых людей устойчивых эмоциональных отношений, своеобразных *«эмоциональных констант»* (Леонтьев А. Н., 1971, с. 40).

Одним из существенных моментов становится формирование **чувства взрослости,** причем взрослости не вообще, а именно мужской и женской.

Особенности развития

Для эмоциональной жизни юности характерно не только переживание предметных чувств (направленных на определенное событие, лицо, явление), но и формирование у молодых людей чувств обобщенных (чувства прекрасного, чувства трагического, чувства юмора и т. д.). Эти чувства выражают уже общие, устойчивые мировоззренческие установки личности.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСКОЙ ДРУЖБЫ И ЛЮБВИ

Для ранней юности типична идеализация друзей и самой **дружбы.** Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, молодые люди подчас не замечают реальных свойств партнера. Юношеская потребность в самораскрытии часто перевешивает интерес к раскрытию внутреннего мира другого, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его (Кон И. С, 1987).

Особенности развития

Эмоциональное голодание в период юности столь же реальное явление, как и голодание мускульное. Оно имеет форму скуки и тоски.

Потребность человека в эмоциональном насыщении удовлетворяется главным образом в процессе достижения самых разных целей, которые индивид перед собой ставит.

Юношеская мечта о **любви** выражает прежде всего потребность молодого человека в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости. По-



Юношеская мечта о любви выражает прежде всего потребность молодого человека в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости.

требность в самораскрытии, интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разных партнеров. По образному выражению одного ученого, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополой дружбы, и друг становится скорее добрым товарищем. С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу (Кон И. С, 1982).

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В юношеском возрасте, как правило, происходит формирование общей эмоциональной направленности личности, то есть закрепление иерархиза-ции собственной ценности тех или иных переживаний.

Эмоции играют важнейшую роль в формировании, закреплении и в действенной реализации моральной направленности человека. Однако они всегда являют собой оценку, а не ценность. В то же время при любой моральной направленности каждый человек хотел бы и лично быть счастлив, а счастье представляет собой не только объективные достижения человека, но и определенные его яркие переживания, ценные сами по себе.

В свое время было установлено, что ценность одних и тех же переживаний для разных лиц ранжирована по-разному. В связи с этим в психологию и было введено понятие *общей эмоциональной направленности.* Эмоциональная направленность, таким образом, связана с функционированием эмоции в качестве ценности, и только по этому признаку она отличается от морально-мировоззренческой (Додонов Б. И., 1987).

Общая эмоциональная направленность человека сказывается прежде всего в выборе им той сферы деятельности, которая наиболее соответствует этой направленности.

Таким образом, Б. И. Додонов предлагает выделять 10 типов общей эмоциональной направленности человека:

1. Альтруистический тип. Лицам, принадлежащим к этому типу, важно не просто сознание, что их деятельность полезна людям. Им важен непосредственный контакт с теми, кому они служат, важны и особенно ценны испытываемые при этом эмоции нежности, умиления, сочувствия, сопереживания. В большинстве случаев альтруистический тип способствует формированию действительно самоотверженной личности. Вместе с тем важно иметь в виду, что альтруизм получает то или иное конкретное воплощение в зависимости от многих факторов, и прежде всего от морально-мировоззренческих взглядов.

2. Коммуникативный тип. Как тип общей эмоциональной направленно сти человека, он близок к альтруистическому. Наиболее характерные для людей этого типа ситуации связаны с общением с людьми. Для них особен но важен всякий положительный эмоциональный контакт с себе подоб ными.

Круг наиболее ценных для этого типа личности переживаний — это удовлетворяемое желание общаться, делиться мыслями и переживаниями с другими людьми, чувство симпатии, расположения, уважения, обожания, чувство признательности, благодарности. Коммуникативный тип общей эмоциональной направленности — самый распространенный, особенно среди девушек. По результатам исследований Б. И. Додонова, к нему принадлежит около четверти всех юношей.

3. **Праксический тип.** Данный тип эмоциональной направленности че ловека связан с богатством и своеобразием подавляющего большинства про дуктивных, общественно полезных видов деятельности.

Для праксического типа в качестве наиболее ценного эмоционального компонента деятельности выступает, во-первых, само стремление к цели, а во-вторых — своеобразная эмоциональная «захваченность» продвижением в направлении к ней, удовольствие от движения вперед, от достижений на этом пути.

Люди этого типа менее требовательны к виду занятий (лишь бы они приносили ощутимый полезный результат), но более «придирчивы» к их форме, организации. Для таких лиц характерно совершение полезного и нужного с большим напряжением воли, увлеченность работой, если она выполняется по строго задуманному плану и приносит желаемые результаты. Распространенность праксического типа может сильно колебаться в разных профессиональных группах людей.

4. **Гностический тип.** Наиболее привлекательной эмоциогенной ситуацией для людей гностического типа является решение сложных познавательных проблем. Подобным личностям свойственно удовлетворение потребности в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; неудержимое стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, привести все в систему. Представители гностического типа так говорят о себе: «Для меня самое приятное переживание — разобраться в трудном вопросе» или: «Самое приятное чувство — решить задачу, когда вначале казалось, что ее решить невозможно».

5. Романтический тип. Под романтической направленностью этого типа людей можно понимать их стремление к таинственному, необыкновенному, волнующе-загадочному, экзотическому. Чувство таинственного почти всегда включает в себя ожидание: вот сейчас произойдет нечто, и именно оно окажет решающее влияние на мою судьбу (или судьбу человека, за которого я переживаю). Погоня за «дразнящим ароматом тайны» толкает некоторых людей к мистике, а порой, особенно подростков и молодых людей, приводит даже в преступный мир. Но она же рождает и смелых путешественников, и ученых, которые пролагают новые пути в науке.

Романтический тип людей близок к гностическому своей познавательной, поисковой устремленностью, однако далеко не равнозначен ему. Романтик стремится даже в научном исследовании не свести сложное к простому, а, наоборот, показать, как много сложного, необычайного таится за внешне простым. Ему представляется интересным отыскать какую-то более

глубокую, мировоззренчески значимую основу внешне банальных, не связанных друг с другом явлений. Подростков с романтическим типом эмоциональной направленности чаще всего удается выявить по их безудержному увлечению приключенческой литературой.

в. Пугнический тип. Название этого типа общей эмоциональной направленности происходит от латинского слова «pugno» — бороться. Это тип людей, которых неудержимо влечет к себе опасность, ситуация борьбы с нею и победы над ней. Это люди, для которых «жить — значит рисковать», как сформулировал свое кредо один из известных итальянских альпинистов. Борьба влечет их не столько возможностью самоутверждения, сколько непосредственным удовольствием от самого ее процесса, от наслаждения острыми ощущениями. Сам страх для лиц пугнического типа несет в себе нечто приятное, как для детей, слушающих «страшные» сказки.

7. Эстетический тип. Люди, относящиеся к этому типу, выше всего це нят наслаждение прекрасным. Удовлетворяемая жажда красоты, чувство прекрасного, изящного, грациозного, возвышенного — вот мир тех пережи ваний, к которым их неудержимо и постоянно влечет. Нередко их любимы ми эмоциональными состояниями являются лирическая, светлая грусть, задумчивость.

Как и все другие типы общей эмоциональной направленности людей, эстетический тип определяется не абсолютным эстетическим развитием человека, а доминированием стремления к эстетическому наслаждению среди всех других устремлений.

8. Глорический тип (от *лат.* gloria — слава). Это тип людей, для которых самой приятной оказывается ситуация, когда ими любуются, восхищаются, когда перед ними преклоняются. Б. И. Додонов отмечает, что лица с глорическим типом эмоциональной направленности встречаются не так уж часто, однако почти во всех случаях у таких людей одновременно обнаруживается наличие обычно тщательно скрываемого комплекса неполноценности.

9. Акизитивный тип (от *фр.* acquisition — приобретение). Главным наслаждением людей данного типа является удовольствие от накопления чего-либо. Это не совсем то же самое, что получило название вещизма, хотя многие представители акизитивного типа могут болеть и такой «нравственной болезнью». Но акизитивные устремления подобных людей могут выражаться в накоплении не только вещей, а очень по-разному, и чаще всего в коллекционировании, вплоть до накопления определенных сведений или интересных знакомств. Для определения данного типа важно отметить своеобразное чувство удовлетворяемой страсти от приобретаемого, самоценности приобретений. Поскольку такая самоценность порою может сочетаться со специальной целью, иногда даже общественно полезной, не следует спешить с осуждением людей акизитивного типа.

10. Гедонический тип. Гедонизм в переводе с греческого означает «на слаждение». По признаку тех эмоций, переживание которых составляет главное наслаждение человека, выделяются и все остальные типы эмоцио нальной направленности. Однако у всех остальных их наслаждение нераз рывно связано с целенаправленной деятельностью. «Гедонисты» же любят испытывать чувства, которые связаны не с продуктивной деятельностью, а с удовлетворением чисто органических потребностей или близких к ним потребностей в физическом и духовном комфорте. Таковы наслаждение от

вкусной пищи, тепла солнца; чувство беззаботности, безмятежности, веселья; приятная бездумная возбужденность на танцах, вечеринках; нега, сладострастие.

Тип общей эмоциональной направленности личности, выступая в качестве одного из системообразующих факторов всей психологической структуры, накладывает отпечаток на многие особенности эмоциональной сферы человека. Эмоциональная же сфера, в свою очередь, оказывает свое воздействие на восприятие человеком окружающей действительности, на его мечты и планы, на выбор деятельности, друзей, любимых, на творчество, на представление о счастье.

Вместе с тем лицу с ярко выраженной определенной эмоциональной направленностью отнюдь не чужды и все другие побуждения. Но они существуют не независимо от главного типа эмоциональной направленности человека, а как бы пронизываются им (Додонов Б. И., 1987).

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

Эмоциональная культура (от *лат.* cultura) — *дословно* воспитанность эмоций; уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими.

В период ранней юности у молодых людей формируются основы *эмоциональной культуры.*

Эмоциональная культура включает в себя следующие основные черты:

1. Эмоциональная отзывчивость на широкий круг явлений, происходящих в общественной жизни, в сфере искусства, на проявления творчества, на мир моральных ценностей.
2. Развитая способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание.
3. Способность сопереживать чувствам других людей, а также «входить» в мир переживаний героев произведений литературы и искусства.
4. Умение делить свои переживания с близкими.
5. Чувство ответственности за свои переживания перед собой и окружающими (Якобсон П. М., 1976).

РЕЗЮМЕ

В период от 11 до 19 лет происходит бурное развитие эмоций человека.

Для подросткового возраста (от 11 до 14 лет) характерны резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. В этом возрасте у детей наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения подростков — порой от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Причем следует отметить, что видимых, значимых причин для резкой смены настроений в подростковом возрасте может и не быть.

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками — все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний подростка, таких, как сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т. д.

При переходе от подросткового к юношескому возрасту самопознание теряет эмоциональную напряженность и существует на спокойном эмоциональном фоне.

Юность — возраст специфической эмоциональной сенситивности. Для эмоциональной жизни юности характерно не только переживание предметных чувств (направленных на определенное событие, лицо, явление), но и формирование у молодых людей чувств обобщенных (чувства прекрасного, чувства трагического, чувства юмора и т. д.). Эти чувства выражают уже общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности.

Юность — возраст формирования у молодых людей общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры.



ГЛАВА 3

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

п

ериод онтогенеза традиционно считается одним из наиболее критических моментов в психическом развитии личности. И в первую очередь это отражается коренными изменениями в мотивационно-потребностной сфере подростков.

В это время, по словам Л. С. Выготского, на протяжении сравнительно небольшого срока происходят интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения молодых людей. При этом у подростка не только появляются новые интересы, но и отмирают старые, он не только начинает интересоваться рядом совершенно новых для него вещей, но и теряет интерес к вещам, которые занимали его раньше (Выготский Л. С, 1984).

В процессе развития *самосознания* у подростков наблюдаются качественные изменения мотивов, которые характеризуются теперь большой устойчивостью. Многие интересы принимают характер стойкого увлечения.

В юношеском возрасте, по словам Л. И. Божович, по содержанию на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненным планом ученика, его намерениями в будущем, его мировоззрением и самоопределением.

По своему строению мотивационная сфера подростков начинает характеризоваться не рядоположенностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотиваци-онных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. По механизму действия мотивы становят-

, г Ц'ч'ч» :«з?Шш

ШШвВШШШЯШШШШШШшШшШШШШЯВ ШШШЯШШшШШШ

Мотивом — внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

Мотивацией— вся совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

Потребности — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и выступающее источником активности.

Самосознание — осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля.

ся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения (Божо-вич Л. И., 1968).

МОТИВАЦИЯ ОБЩЕНИЯ

В мотивационной сфере процесса общения подростков происходят кардинальные изменения: теряют свою актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками. Само общение подростков становится более глубоким и содержательным, расширяется область их духовного и интеллектуального общения, появляются такие эмоционально насыщенные формы взаимодействия, как дружба и любовь.

ПОТРЕБНОСТЬ В ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ГРУППЕ

Аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе наиболее ярко проявляется в подростковом возрасте. Она, по образному выражению И. С. Кона, превращается у многих в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но и часа пробыть вне своей, а если нет своей — какой угодно компании (Кон И. С, 1989). При этом в начале подросткового периода общение сохраняет *гомосоциалъный* характер, то есть дети предпочитают общество сверстников того же пола. Позднее, вместе с процессом полового созревания, связи все больше приобретают *гетеросоци-альный* уклон, при котором возникает потребность в общении с представителями обоих полов (Райе Ф., 2000).

Такое развитие процесса общения подростков решает многие задачи их социальной адаптации: освоение подростками *гендерных ролей* и соответствующего им поведения, освоение моделей взаимодействия с представителями противоположного пола, принятие социальных норм и ценностей и т. п.

Принадлежность группе позволяет удовлетворить многие потребности юного человека. Для подростков младшего возраста большое значение имеет возможность разделить со своими друзьями общие интересы и увлечения; также очень важны для них верность, честность и отзывчивость. Позднее подростки направлены на поиск такого контакта, который позволил бы им найти понимание и сопереживание их чувствам, мыслям, идеям, а также обеспечил бы эмоциональную поддержку со стороны сверстников в преодолении различных проблем, связанных с возрастным развитием.

Гомосоциальный характер общения — общение, в ходе которого ребенок предпочитает общество детей своего пола.
Гетеросоциальный характер общения — общение, в ходе которого ребенок стремится быть в обществе представителей обоих полов.
Гендерные роли — существующая в данной культуре модель полового поведения, опре деляемая системой традиций, стереотипов, предписаний, экспектаций, которую индивид должен усвоить и которой должен соответствовать.

Вехи в развитии

Подростковый период называют эпохой активной индивидуализации, этапом обостренно переживаемого стремления к самоутверждению.

Желание выделиться, стремление занять высокую позицию, добиться уважения, признания своей личностной ценности и тем самым получить возможность подкрепить свою самооценку и самоуважение во многом определяет поведение детей в подростковом возрасте.

С другой стороны, соответствие группе требует от подростков и определенной доли конформизма. Так, чтобы человек влился в какую-то компанию, он должен быть похожим на других ее членов: это может быть употребление особого жаргона или ношение одежды, отличающейся какими-то специфическими деталями. Тех же, кто не соответствует этим параметрам, группа лишает своего внимания.

В юношеском возрасте существенно обновляются мотивы общения. Происходит углубление и дифференциация дружеских связей на основе эмоциональной, интеллектуальной близости подростков. Разрушается внутри-групповое общение со сверстниками, усиливаются контакты с лицами противоположного пола, а также со взрослыми при возникновении сложных житейских ситуаций (Кон И. С, 1989).

ПОТРЕБНОСТЬ В ДРУЖБЕ

Другой особенностью мотивации общения в подростковом и юношеском возрасте является тенденция к поиску близких дружеских связей, основанных на глубокой эмоциональной привязанности и общности интересов. И. С. Кон называет ее **потребностью в alter ego,** втором Я, которая, возможно, является самой важной потребностью в ранней юности.

Так, среди важнейших жизненных ценностей **15—17-летние** называют желание иметь верных друзей (дружбу как главную ценность в жизни выделили 97,7% опрошенных, любовь — 90,8%). В определениях дружбы преобладают два мотива: 1) требование взаимопомощи и верности; 2) ожидание сочувствующего понимания со стороны друга (Кон И. С, 1989).

МОТИВЫ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ

Одной из особенностей процесса общения **в подростковом возрасте** является то, что подростки предпочитают общаться со сверстниками больше, чем со взрослыми и родителями. Однако, как показывают некоторые данные, **потребность в неформальном,** нерегламентированном **общении с родителями** у подростков выявляется не меньше, чем **в общении со сверстниками** (см. таблицу). Другой вопрос, насколько удовлетворяются эти

Партнеры	**Регламентированное общение**		**Нерегламентированное общение**	
	Потребность в нем	Реальное общение	Потребность в нем	Реальное общение
Родители и близкие родственники	4,7	70,8	66,6	29,2
Учителя	8.3	95,7	10,9	4,3
Другие взрослые	2,6	98,6	6,5	1,4
Близкий друг — сверстник	0	0	68,2	56,2
Другие сверстники	4,6	68,4	24,3	31,6



Как показывают данные, потребность в неформальном общении с родителями у подростков выявляется не меньше, чем в общении со сверстниками.

Делинквентное поведение — разновидность отклоняющегося поведения; противоправное, преступное поведение.

потребности. Так, общением с матерью удовлетворены только 31,1%, **а с** отцом — всего 9,1% опрошенных (Реан А. А., Коломинский **Я. Л., 1999).**

Неготовность, нежелание или даже неспособность родителей понять и принять всевозрастающее стремление детей к взрослости, самостоятельности и является, по-видимому, причиной неудовлетворенности подростков общением с родителями. С этим прежде всего и связано стремление подростков к общению с ровесниками, в большей степени отвечающими запросам и потребностям молодых людей.

Неудовлетворенность же в общении может стать причиной формирования целого ряда негативных тенденций в поведении подростков, вплоть до развития у них *делинквентного поведения.* Так, по данным некоторых исследований, подавляющее большинство изученных подростков, состоящих на учете в детской комнате милиции (свыше 90%), были в психологической изоляции среди одноклассников (Реан А. А., Коломинский **Я. Л., 1999).**

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

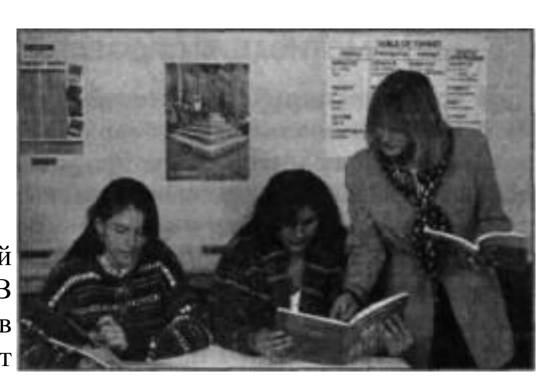
С вхождением ребенка в подростковый период происходят существенные преобразования в характере мотивации его учебно-познавательной деятельности. Мотивы, доминировавшие на прежнем этапе онтогенеза, оказываются вытесненными другими, которые ранее не занимали столь значимого места.

Так, в качестве ведущего мотива в средних классах исследователи называют стремление подростка **завоевать** определенное **положение в классе,** добиться признания сверстников, что продиктовано общими особенностями этого возрастного периода.

Факторы развития

Ведущим мотивом в средних классах является стремление подростка завоевать определенное положение в классе, добиться признания сверстников.

Проявления **собственно познавательных интересов** подростков, как правило, сильно расходятся. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У других проявляются применительно к узкому кругу учебных предметов, у третьих — к большинству из них (Мухина В. С, 1997). Однако в целом исследователи отмечают у детей в



Мотивация учебной деятельности: девочкам присущ интерес к предметам гуманитарного цикла

этом возрасте достаточно низкий уровень познавательных интересов. В среднем лишь 22% школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам. У большинства подростков сформированного активного интереса к учебе нет, а для значительной части учащихся (примерно 54%) характерно преобладание **ориентации** не на получение знаний, а **на оценку** (Кон И. С, 1989).

С возрастом у подростков происходит все более глубокая дифференциация учебных интересов, которая в старших классах во многом может диктоваться и истинным, познавательным интересом, и прагматической целью — необходимостью определенных предметов для сдачи вступительных экзаменов в вуз.

Исследования ученых

Поданным Г. И. Щукиной, существует общая тенденция предметной направленности интересов учащихся. Исследователем было обнаружено явное первенство интереса к математике на протяжении всего школьного возраста (Щукина Г. И., 1988).

Следует, однако, заметить, что существуют сильные тендерные различия в характере познавательных интересов: девочкам присущ интерес к предметам гуманитарного цикла, а мальчикам — естественнонаучного. Например, в исследовании Н. Д. Левитова наибольшее число выборов у мальчиков получила математика, а у девочек — литература (Левитов Н. Д., 1962).

В старших классах учебно-познавательная деятельность подростков начинает определяться мотивами, направленными на реализацию будущего, осознание своей жизненной перспективы и профессиональных намерений. Так, например, в исследовании А. В. Кирьяковой широкий мотив **«реализация жизненных планов»** занял первое ранговое место, а познавательный интерес — всего лишь четвертое (см. таблицу) (Кирьякова А. В., 1991).

Эти данные показывают, что учебные мотивы старшеклассников все больше сплетаются с мотивами профессиональной ориентации и их необходимо рассматривать в совокупности.

Мотивировки	Кол-во ответов в %	Ранговое место
Стремление принести пользу обществу	**20,4**	**III**
Ответственность перед коллективом	7,7	V
Нежелание огорчать родителей	**43,1**	II
Реализация жизненных планов	**57,6**	I
Познавательный интерес	**14,5**	IV

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

В исследовании Л. А. Гол овей было выявлено, что основой для адекватного профессионального выбора подростков является формирование у них познавательных интересов и профессиональной направленности. При этом прослеживается стадиальность развития познавательных интересов, которая охватывает **4 этапа** в процессе их становления.

На первом этапе, в возрасте **12—13 лет,** интересы подростков характеризуются высокой изменчивостью, они слабоинтегрированы, не связаны со структурой индивидуально-психологических особенностей ребенка и являются преимущественно познавательными.

На втором этапе, в **14—15 лет,** отмечается тенденция к большей сформированное™ интересов, их интеграции, включенности в общую структуру индивидуальных и личностных особенностей.

На третьем этапе, в возрасте **16—17 лет,** у подростков усиливается интеграция интересов и в то же время их дифференцированность в соответствии с полом. Кроме того, наблюдается объединение познавательных и профессиональных интересов учащихся, усиливаются взаимосвязи их интересов с индивидуально-психологическими особенностями личности.

На четвертом этапе — этапе начальной профессионализации — происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью и выбором профессии.

Интересы последнего этапа составляют основу для формирования профессиональной направленности личности и адекватного профессионального выбора (Головей Л. А., 1996).

Исследования

Исследования, направленные на изучение профессионального выбора, обнаруживают довольно низкий уровень его сформированное™ у выпускников.
Так, по данным Ю. П. Вавилова и Н. В. Андреенковой, их можно разделить на 4 группы:
1) уже определившиеся (21% юношей и 33% девушек);
2) колеблющиеся (соответственно 33% и 30%);
3) неустойчивые, «мятущиеся» (15% и 11%)
4) пассивные, инертные (23% и 14%) (И. С. Кон, 1989).

Помимо собственно **интереса к определенной профессии, потребности в самоактуализации** и **самовыражении,** выбор той или иной профессии молодым человеком зачастую определяется **социальной престижностью данной профессии,** образовательным уровнем и профессией родителей, материальным благосостоянием семьи. Большое значение имеет также предполагаемый **уровень зарплаты,** хотя с возрастом наблюдается тенденция к снижению данной зависимости.

Так, по данным В. С. Собкина, для каждого второго школьника в возрасте **15—16 лет** оплата труда выступает как значимый мотив (54,1%), а среди **17—18-летних** ее отметили 28,1% опрошенных. При этом на данном возрастном рубеже повышается значимость таких мотивов, как **творческий характер труда, возможность общения** с **людьми.** Кроме того, автор отмечает и постепенное снижение идеологически клишированного мотива **«возможность принести пользу людям»** (в 13-14 лет — 37,1%, в 15-16 лет — 25,5%, а в 17-18 лет — 18,8%) (Собкин В. С, 1997).

Мотивы поступления в вуз и ПТУ

Отдельного рассмотрения требуют мотивы поступления в высшие и профессионально-технические образовательные учреждения, так как порой ориентация на поступление в вуз формируется значительно раньше, чем созревает выбор конкретной специальности. При этом просматривается общая тенденция изменения ориентации на получение высшего образования в зависимости от возраста (в 15-16 лет — 70,9%, в 17-18 — 56,9%) и несколько увеличивается доля учащихся, ориентированных на получение среднего технического образования (Собкин В. С, 1997).

Разные авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от социально-экономических и политических изменений в нашей стране (Ильин Е. П., 2000). Основными мотивами поступления в вуз называют следующие: желание молодого человека находиться в кругу студенческой молодежи, большое значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям подростка, ее творческие возможности. Кроме них, можно выделить и такие прагматические мотивы, как нежелание идти в армию или получение диплома о высшем образовании.

Наиболее значимыми при поступлении в профессионально-технические училища являются причины экономического характера (желание иметь в будущем хороший заработок — 34,3%, стремление быстрее стать самостоятельным и материально независимым — 30,5%) и непосредственная профессиональная ориентация (привлекательность будущей профессии — 29,2%, стремление получить хорошую профессиональную подготовку — 24,7%). Наряду с этим значительная часть учащихся ПТУ (каждый пятый-четвертый) связывает свой выбор с плохой адаптированностью к системе школьного образования (слабая академическая успеваемость и нарушение социальных отношений — в основном с учителями) (Собкин В. С, 1997).

ПОТРЕБНОСТЬ В АВТОНОМИИ И САМОУТВЕРЖДЕНИИ

Потребность в автономии — потребность в обретении самостоятельности, независимости, свободы; желание принять на себя права и обязанности взрослого человека.

Поведенческая автономия — обретение независимости и свободы, достаточной, чтобы без внешнего руководства принимать самостоятельные решения.

Эмоциональная автономия — избавление от детской эмоциональной зависимости от родителей.

Уже в начале подросткового возраста начинает интенсивно проявляться потребность ребенка в автономии, независимости от взрослых, родителей и потребность в признании этой самостоятельности.

При этом выделяют два аспекта автономии — *поведенческую* и *эмоциональную.* Поведенческая автономия предполагает обретение независимости и свободы в той мере, чтобы действовать самостоятельно, без лишнего руководства извне. Эмоциональная автономия подразумевает освобождение от эмоциональных уз, связывающих ребенка с родителями.

Пространственная автономия — неприкосновенность личного пространства подростка.
Стремление к эмансипации — тенденция освобождения, отделения от опеки родителей.

Исследования показали, что при достижении подросткового возраста стремление молодых людей к поведенческой автономии резко возрастает и переход к эмоциональной автономии не столь драматичен, как к поведенческой (РайсФ., 2000).

Психологические теории

Д. И. Фельдштейн рассмотрел **динамику поуровневого развития подростков,** основываясь на изменении их потребности в самостоятельности и самоутверждении.

Первый уровень — «локально-капризный» **(10-1**1 **лет)** — характеризуется тем, что стремление ребенка к самостоятельности проявляется в потребности в признании со стороны взрослых его возможностей и значения, через решение, как правило, частных задач.

Второй уровень — «право-значимый» **(12-13 лет)** — ребенок уже не удовлетворяется своим участием в определенной совокупности дел, решений. У него развертывается потребность в общественном признании, происходит осознание не только своих обязанностей, но, главное, прав в семье, обществе.

На третьем уровне «утверждающе-действенном» **(14-15 лет)** у подростка формируется готовность к функционированию во взрослом мире, что порождает у него стремление применить свои возможности, проявить себя. Это приводит к осознанию подростком своей социальной приобщенности, обостряя его потребность в самоопределении, самореализации (Фельдштейн Д. И., 1994).

Такая потребность подростка в автономии на первых порах чаще всего находит свое выражение в его *стремлении эмансипироваться* от контроля взрослых. Это проявляется в *стремлении молодого человека к пространственной автономии* — неприкосновенности своего личностного пространства, к свободе выбора стиля одежды, круга общения и т. п. Позднее возрастает значимость такого мотива, как *«стремление быть материально независимым»,* и практически каждый четвертый школьник в возрасте **15—16 лет** хочет работать в свободное время, чтобы иметь собственные деньги (Собкин В. С, 1997).

МОТИВАЦИЯ ПОДРОСТКОВОЙ И ЮНОШЕСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ

С вступлением в пубертатный период резко возрастает интерес подростков к вопросам полового развития и к сексуальной сфере.

На ранних этапах развития этот интерес в большей степени направлен на изучение подростками собственного тела, наблюдение за его изменениями и степенью соответствия общепринятым стандартам мужественности и женственности. Постепенно подростки начинают интересоваться и развитием других, особенно представителей противоположного пола. Они начинают осознавать свои развивающиеся сексуальные чувства и влечения, у них возрастает интерес к сексу как к эротическим ощущениям.

Анализ **мотивов первого сексуального сближения** обнаруживает четко выраженные тендерные особенности: примерно половина мужчин называют ведущим мотивом **любопытство** (51%), а 25% —нежные чувства к партнерше. У девушек наоборот: примерно половина назвала **нежные чув-**

ства к партнеру, а около 25% — любопытство и готовность к сексу (Райе Ф., 2000).

Кроме этих причин, имеют место среди подростков также следующие: стремление к получению удовольствия, желание эмоционального контакта, предполагаемое вступление в брак, престижность, самоутверждение, расширение чувства свободы, независимости (Голод В. И., 1984). При этом, как полагает И. С. Кон, чем младше подросток в момент своей первой половой связи, тем меньше эта связь мотивируется любовью и тем больше в ней случайного, ситуативного (Кон И. С, 1989).

Очень часто движущей силой подростковой сексуальности является также не удовлетворение биологической нужды, а **эмоциональные потребности** подростков (Райе Ф., 2000). Эти эмоциональные потребности включают в себя желание ощутить чью-то нежность, избавиться от чувства одиночества, получить признание, подтвердить свою мужественность или женственность, повысить самооценку, выразить гнев или избежать скуки, то есть секс становится средством выражения и удовлетворения несексуальных потребностей.

Еще одним интересным фактором проявления ранней сексуальной активности подростков является обнаруженная Miller & Sneesby связь между сексуальным поведением и успехами или неудачами в учебе в старших классах школ. Успевающие ученики позже начинают проявлять сексуальную активность, а слабоуспевающие ученики, возможно, обращаются к сексуальной активности как способу удовлетворения своей потребности в успехе (Крайг Г., 2000).

МОТИВЫ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Девиантное поведение — отклоняющееся от принятых в обществе правовых или нравственных норм поведение.

Делинквентное поведение — разновидность отклоняющегося поведения; противоправное, преступное поведение.

Асоциальное поведение — синоним девиантному поведению.

Подростковый и юношеский возраст рассматривается как один из наиболее опасных для формирования *девиантного* и *делинквентного* развития личности. Подростки продолжают составлять наиболее криминально активную часть населения страны. Так, по статистическим данным, количество преступлений, совершаемых в течение года на каждые 100 тыс. подростков, равно 2030, в то время как на 100 тыс. человек (всего населения) в среднем приходится 1629 преступлений (Информ. бюллетень, 1999).

Под *асоциальным поведением,* однако, понимается не только преступное поведение, но и самые различные социальные отклонения. К ним относятся: употребление алкоголя, наркотиков, курение, бродяжничество, самоубийство.

МОТИВЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аддиктивное поведение *(англ.* addiction — склонность,пагубная привычка) — злоупотребление одним или несколькими химическими веществами, протекающее на фоне измененного состояния сознания (Ильин Е. П., 2000).



Причины приобщения подростков к курению имеют различную мотивацию.

Развитие *аддиктивных потребностей,* как правило, начинается именно в подростковом и раннем юношеском возрасте и впоследствии принимает у многих людей устойчивые формы. Так, например, по данным Ф. Г. Углова, среди взрослых, злоупотребляющих алкоголем, 31,8% начали употреблять его до 10 лет, 64,4% —в 11-15 лет, 3,8% — в 16-18 лет (Углов **Ф.** Г., **1986). Мотивы приобщения к алкоголю** могут быть самыми разными. Так, Е. П. Ильин в качестве основных мотивов, действующих больше чем в трети случаев, называет традиции и обычаи, соблюдение которых служит средством включения в референтную группу (Ильин Е. П., 2000).

Другой мощный фактор воздействия — представление, что спиртное — символ зрелости и взрослости (Крайг Г., 2000).

Кроме того, употребление алкоголя может быть реакцией подростка на ощущения тревоги и одиночества. В таких случаях алкоголь помогает под^ ростку освободиться от чувства неуверенности в себе, стеснительности, а может выступить также и формой протеста против родителей и общества в целом.

Причины **приобщения подростков к курению** также имеют различную мотивацию. Во многом они определяются имиджем этого явления в обществе, где курение отождествляется с мужественностью, независимостью, молодостью, сексуальностью, общительностью и т. п.

Наблюдения

Поданным исследования В. А. Худика, у детей **до** 13 **лет** причина курения — простое баловство, любопытство, желание казаться взрослым, приятность ощущений. **После 13 лет** к этим причинам присоединяются факторы группового давления: нежелание быть «белой вороной», влияние товарищей, боязнь отвержения, мода, подражание идеалу (Ильин Е. П., 2000).

Мотивы подростковой наркомании, по мнению многих исследователей, прежде всего связаны с психическим экспериментированием подростков, поиском новых, необычных ощущений и переживаний.

Так, по наблюдениям врачей-наркологов, две трети молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что «там», за гранью запретного. Другие начинают употреблять наркотики как средство протеста и выражения неудовлетворенности традиционными нормами и системой ценностей. Еще одним сильным мотивом может быть стремление подростка не отставать от друзей, желание войти в какую-нибудь группировку. Кроме того, причиной приобщения подростка к наркотикам может стать его желание избавиться от внутреннего напряжения и беспокойства, уйти таким образом от проблем или, наоборот, обрести способность им противостоять (Райе Ф., 2000).

МОТИВЫ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Мотивация преступного поведения имеет свои выраженные возрастные особенности.

Так, в исследовании В. В. Лунеева было показано, что подросткам **14—** 16 **лет** присущи два вида **криминальной мотивации:** корыстная (более 50%) и насильственно-эгоистическая (40%), при этом три четверти преступлений носят ситуативно-импульсивный характер.

Конкретными причинами становятся: желание развлечься, показать силу, смелость, утвердить себя в глазах сверстников, стремление к престижным вещам и т. п.

В **16-17 лет** мотивы, ведущие подростков к преступлению, усложняются, однако снижается число преступлений по корыстным мотивам (до 40%). Непосредственными мотивами теперь выступают корысть, хулиганские побуждения, добыча средств на спиртное и наркотики, месть и озлобление, солидарность с другими, озорство и т. д.

Криминальная мотивация молодых в возрасте **18-24 лет** характеризуется большей связью не с конкретной ситуацией и психическим состоянием субъекта, а с направленностью личности, ее взглядами. Возрастает удельный вес насильственно-эгоистических мотивов и уменьшается число «детских» мотивов (стремление приобрести авторитет у сверстников, подражание другим) (Лунеев В. В., 1980).

Мотивация умышленных убийств, совершенных несовершеннолетними, также имеет свои специфические особенности.

Так, по данным Г. Б. Русинова, в 45% случаев подростки совершали умышленные убийства по мотивам мести, 18,2% — из-за хулиганских побуждений, 18,2% — из-за стремления избежать ответственности за ранее совершенное преступление, 9,1% — мотивировали желанием изменить свой статус в микросреде (Русинов Г. В., 1993). При этом последний мотив — «желание изменить статус» — всецело связан со спецификой подросткового возраста.

Многие исследователи в качестве причины противоправного поведения подростков также указывают на **фрустрированность потребности в уважении, признании,** которая считается одной из базовых потребностей человека.

Так, в соответствии с позицией А. А. Реана, когда самооценка подростка не находит опоры в социуме и потребность в (само)уважении остается нереализованной, развивается резкое ощущение дискомфорта, которое личность не может выносить долго. И одним из распространенных путей разрешения этой конфликтной ситуации является переход подростка в группу, где его самооценка находит адекватную оценку. Однако зачастую такими группами оказываются группы с контрнормативной направленностью (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999).

РЕЗЮМЕ

В возрасте от 11 до 19 лет происходят коренные преобразования в строении мотивационно-личностной сферы подростка. Она приобретает иерархический характер, мотивы становятся не непосредственно действующими, а

возникающими на основе сознательно принятого решения, многие интересы принимают характер стойкого увлечения.

В мотивационной структуре процесса общения происходят значимые перемены: теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе, обнаруживается тенденция к поиску близких дружеских связей, основанных на глубокой эмоциональной привязанности и общности интересов.

Существенные преобразования происходят в характере мотивации учебно-познавательной деятельности подростков. В средних классах ведущими мотивами являются стремление завоевать определенное положение в классе, добиться признания сверстников. В старших классах учеба начинает определяться мотивами, направленными на реализацию будущего, осознание своей жизненной перспективы и профессиональных намерений.

Одной из важнейших особенностей этого периода является повышенный интерес к вопросам полового развития и к сексуальной сфере. Обнаруживаются четко выраженные тендерные особенности мотивов сексуальной активности подростков.

Другой особенностью мотивационной сферы подростков является возникновение потребностей и мотивов, обусловливающих различные поведенческие отклонения: наркоманию, алкоголизм, курение, преступное поведение.



ГЛАВА 4

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ

в

ажным отличительным признаком подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Именно в этот период, согласно мнению одного из крупнейших отечественных психологов Б. Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности.

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир.

В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя *Я-концепция,* которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

КРИЗИС ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА. ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ПУТАНИЦА РОЛЕЙ

При переходе в пятую стадию своего развития (12—18 **лет)** ребенок сталкивается, как утверждает классический психоанализ, с пробуждением «любви и ревности» к родителям. Успешное решение этой проблемы зависит от того, найдет ли он предмет любви в собственном поколении.

Эриксон не отрицает возникновения этой проблемы у подростков, но указывает, что существуют и другие. Подросток созревает физиологически и психически, и в добавление к новым ощущениям и желаниям, которые появляются в результате этого созревания, у него развиваются новые взгляды на вещи, новый подход к жизни. Так, важное место в новых особенное-

тях психики подростка занимает его интерес к мыслям других людей, к тому, что они сами о себе думают.

Подростки могут создавать себе мысленный идеал семьи, религии, общества, по сравнению с которым проигрывают далеко не совершенные, но реально существующие семьи, религии и общества. Подросток способен вырабатывать или перенимать теории и мировоззрения, которые сулят примирить все противоречия и создать гармоническое целое. Короче говоря, подросток — это нетерпеливый идеалист, полагающий, что создать идеал на практике не труднее, чем вообразить его в теории.

Эриксон считает, что возникающий в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификация «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге, бойскауте и так далее. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать будущее. Если молодой человек успешно справится с этой задачей — психосоциальной идентификацией, то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет.

В отличие от предыдущих стадий возрастного развития, где родители более или менее могли воздействовать на течение и исход кризисов развития ребенка, теперь же влияние их оказывается гораздо более косвенным. Если благодаря родителям подросток уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, его шансы на идентификацию, то есть на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются (ЭлкиндД., 1996).

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Самооценка — компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков (Психологический словарь, 1983, с. 332).

Несмотря на имеющиеся многочисленные исследования *самооценки* в детском возрасте, некоторые исследователи склонны считать ее новообразованием подросткового периода. Они утверждают, что самооценка является довольно поздним образованием и начало ее реального действия нередко датируется лишь подростковым возрастом.

Исследователи единодушны в описаниях особенностей самооценки детей этого возраста, отмечая ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте.

С. Л. Рубинштейн, характеризуя процесс развития самосознания у подростков, проводит его через ряд ступеней — от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке.

S *процессе развития самосознания центр внимания подростков все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне.*

В процессе развития самосознания центр внимания подростков все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт — к характеру в целом. С этим связаны осознание — иногда преувеличенное — своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне (Рубинштейн С. Л., 1989).

Самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому) в структуре отношений личности самооценке принадлежит особое место.

АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ

Многие исследователи отмечают постепенное увеличение *адекватности самооценки* в подростковом возрасте. Р. Берне объясняет это тем, что подростки оценивают себя ниже по тем показателям, которые представляются им самим важными, и это снижение указывает на их больший реализм, в то время как детям свойственно завышать оценку собственных качеств (1986).

Половые различия

В некоторых исследованиях обнаружено, что нет значимых различий между девочками и мальчиками в способности адекватного самооценивания.

Однако способность адекватного оценивания других у девочек выше, что объясняется их большим интересом к другим людям. Но следует заметить, что перенос знаний об окружающих на свое Я у девочек не превышает, а может быть, несколько отстает от аналогичной способности у подростков-юношей.

Адекватная самооценка — реалистичная оценка человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Адекватная самооценка позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Завышенная самооценка — неадекватное завышение в оценивании себя субъектом.

Заниженная самооценка — неадекватное недооценивание себя субъектом.

Психологическая устойчивость — устойчивость личности к воздействиям социальной среды, в том числе к воздействиям субъектов межличностного взаимодействия.

В. Кваде, В. П. Трусов представили данные об индикаторах различных типов самооценки подростков. Так, адекватную самооценку, по их мнению, предсказывает достоверно сильная ориентация подростка на будущую профессию и высокая учительская оценка выполнения норм морального поведения.

Завышенную самооценку вызывает у подростка низкая оценка его поведения сверстниками, заниженную же самооценку — низкая *психологическая устойчивость* (Кваде В., Трусов В. П., 1980).

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ

Наиболее очевидны изменения в **содержательной стороне самооценки** подростков. Это объясняется тем, что именно в этот период, достаточно краткий по своей продолжительности, наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей Я-концепции. Так, количество качеств, которые осознает в себе старший подросток, в два раза больше, чем у младших школьников. Старшеклассники при оценке себя уже способны охватить почти все стороны собственной личности — их самооценка становится все более обобщенной. Кроме того, совершенствуются также и их суждения относительно своих недостатков.

Суждения подростков о себе передают светлый фон их настроения, ощущение радости бытия. Подростки раскрывают себя в категориях, отражающих их учебную деятельность, любимые занятия, интересы, увлечения. Они ориентированы на идеальную самооценку, но разрыв между их реальной и идеальной самооценкой для многих из них не является травмирующим.

Исследования ученых

Е. Т. Соколова изучала особенности самооценки личности подростка при возникновении у него *пограничных расстройств.*

Проведено исследование закономерностей формирования самооценки подростка в зависимости от оценки его родителями.

Автором выделены и подробно описаны различные типы самоотношения подростков, в основе которых лежит не статичная, но динамическая концепция самооценки.

При рассмотрении феномена нестабильности самоотношения как системообразующего фактора при пограничных личностных расстройствах подростков Е. Т. Соколовой изучалось изменение системы их самооценок и степень конфликтности мотивации.

Автор делает вывод о том, что мотивационные конфликты и низкая дифференцированность когнитивной и аффективной «образующих» самосознания подростков являются основными источниками нестабильности самоотношения.

Одной из важнейших особенностей *«пограничного сознания»* у детей, сознания малодиф-ференцированного, является непереносимость *амбивалентности* и противоречия во всем, в том числе образа Я, невозможность существования подростка в субъективной картине мира и принятия образа Я «хорошего» и «плохого» (Соколова Е. Т., Николаева В. Н., 1995).

В различных исследованиях подмечено, что в **содержании самооценки** подростков превалируют основные моральные черты — доброта, честность, справедливость. Довольно высокий уровень самокритичности подростков позволяет им признавать в себе много отрицательных качеств и осознавать необходимость от них избавиться.

Пограничные расстройства — инициальные (начальные) формы психических аномалий, при которых нет патологической деформации личности.

«Пограничное сознание» — изменения сознания, связанные с пограничными расстройствами психики.

Амбивалентность — внутренне противоречивое эмоциональное состояние или переживание, связанное с двойственным отношением к чему-либо, характеризующееся одновременным принятием и отвержением.

Так, наиболее значимыми и хорошо осознаваемыми качествами своего Я для юноши-старшеклассника выступают **коммуникативные, волевые и интеллектуальные качества,** что позволяет рассматривать их как основания ценностного отношения подростка к себе. В таком случае познание себя, формирование самооценки, самоуважения осуществляется у него прежде всего под влиянием тех людей из круга ближайшего общения, которые понимаются им как носители именно этих качеств, развитых на эталонном уровне.

Содержание самооценок девочек касается в большей степени осознания и оценки их взаимоотношений с другими людьми.

Динамика оценочных суждений **от подросткового возраста к юношескому** состоит в том, что оценочные суждения подростков, определяемые ожидаемой оценкой со стороны сверстников, направлены в первую очередь на нахождение ответа на вопрос, каков он среди других, насколько он похож на них.

У юношей оценочные суждения, определяемые собственным идеалом, направлены на нахождение ответа на вопрос, каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от них и насколько он близок к своему идеалу.

Позже самооценочные суждения молодых людей определяются уже синтезом различных видов оценок окружающих, результатами деятельности и направлены на поиск своей значимости для других и для самого себя.

ФИЗИЧЕСКИЙ ОБЛИК И САМООЦЕНКА

Факторы развития

Необходимость реконструкции телесного образа Я, построение мужской или женской «родовой» идентичности и постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности являются одними из основных задач периода пубертатного развития.

Этими задачами во многом и определяется развитие Я-концепции подростков, и в частности их самооценка.

В этот возрастной период другой человек начинает занимать в жизни подростка совершенно особое место. С этим связана специфика восприятия подростками физического облика других людей. И уже посредством восприятия и понимания другого подросток приходит к пониманию себя. При этом сохраняется та же последовательность, что и в познании качеств другого, т. е. вначале выделяются чисто внешние, физические характеристики, затем качества, связанные с выполнением каких-либо видов деятельности, и наконец личностные качества, более

скрытые свойства внутреннего мира.

Соответствие физического развития ребенка стандартам, принятым в группе сверстников, становится определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе.

нение ученых

Поданным В. Н. Куницыной, в образе воспринимаемого человека любого возраста главными для подростка являются физические особенности, элементы облика, затем одежда и прическа и выразительное поведение.

С возрастом увеличиваются объем и адекватность оцениваемых признаков; расширяется круг используемых категорий и понятий; снижается категоричность суждений и появляется большая гибкость и разносторонность; в физическом облике другого человека, его одежде, прическе начинают отмечаться признаки, отражающие характер, своеобразие, индивидуальность, неповторимость.

Восприятие подростком других людей может быть обусловлено как объективными, так и субъективными факторами: характером эмоционального отношения к воспринимаемому человеку, степенью развития познавательных способностей подростка, его умственным развитием, эмоционально-психическим состоянием и прошлым опытом. Установка воспринимать других людей определенным образом может быть обусловлена также индивидуальными особенностями подростка, влиянием на него группового мнения и сложившихся в обществе стереотипов (Ку-ницина В. Н., 1968).

Экспериментально доказано, что восприятие физического облика другого человека в сознании подростка затем переносится и на восприятие подростком самого себя. Так, именно в этот возрастной период, когда происходят важнейшие преобразования в организме, когда внешний облик подростка и его физические черты начинают сильно волновать подростка, тогда соответствие физического развития ребенка стандартам, принятым в группе его сверстников, становится определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе.

Осознание особенностей своей внешности также влияет на формирование у подростка многих важных качеств личности (например, уверенности в себе, жизнерадостности, замкнутости, индивидуализма).

Половые различия

Начиная с подросткового возраста общая самооценка у девочек существенно ниже, чем у мальчиков, и эта тенденция напрямую связана с самооценкой внешности.

В ряде исследований было обнаружено, что Я-концепция девушек сильнее коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности. У юношей, наоборот, ведущим критерием самооценки является эффективность тела.

Эта зависимость во многом объясняется социально-ролевыми функциями мужчин и женщин. Но вместе с тем необходимо принимать в расчет и механизмы социального подкрепления, производные от бытующих стереотипов, которые поддерживаются и средствами массовой информации.

ХАРАКТЕР САМООЦЕНКИ И КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Характер самооценки подростков определяет формирование тех или иных качеств личности. Например, **адекватный ее уровень** способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, некритичности. Обнаруживается

также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости и наблюдается более высокий общественный и личный статус.

Подростки с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения.

Подростки с **тенденцией к сильному завышению самооценки** проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем малосодержательное.

Агрессивные подростки характеризуются **крайней самооценкой** (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций.

Данные многочисленных исследований показывают, что подростки с **низкой самооценкой** подвержены депрессивным тенденциям. Причем одни исследования выявили, что низкая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие — что депрессивный аффект проявляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку.

Известно, что начиная примерно **с** 8 **лет** дети активно проявляют способность к оценке своей успешности в разных областях. Наиболее значимыми из них оказались пять: школьная успеваемость, внешность, физические способности, поведение и социальное принятие. Однако в подростковом возрасте школьная успеваемость и поведение становятся важны для оценки родителей, а три другие — для сверстников.

Это важно

Подростки с **адекватной самооценкой** имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения.

Подростки с **низкой самооценкой** подвержены депрессивным тенденциям.

Подростки с тенденцией к сильному **завышению самооценки** проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем малосодержательное.

ЭМАНСИПАЦИЯ САМООЦЕНКИ

Одной из основных особенностей, характеризующих самооценку подростков, является все более углубляющаяся *эмансипация их самооценки,* т. е. стремление подростков формировать свою самооценку независимо от оценок других людей. Не оспаривая это положение, все-таки следует признать, что человек всегда находится в различного рода социальных взаимодействиях и ему невозможно избежать определенной зависимости от оценки ближайшего окружения.

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

Неоднократно доказанная теория «зеркального Я» Ч. Кули о позитивном отношении значимых других как одной из основных детерминант уровня самооценки справедлива и для самооценки подростков.

Среди **четырех источников социальной поддержки:** родители, учителя, одноклассники, близкие друзья — родительская поддержка и отношение одноклассников наиболее полно влияют на самооценку подростка.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА САМООЦЕНКУ

Результаты многочисленных исследований подросткового периода, представленных как отечественной, так и зарубежной литературой, показывают заметное снижение влияния родителей и повышения влияния сверстников как референтной группы на самооценку подростков.

Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Смысл этой отстройки состоит в том, что родительская точка зрения начинает восприниматься лишь как некоторая возможная точка зрения на «себя».

Вехи в развитии

Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке.

Однако при всем этом нельзя сказать, что у подростков происходит отчуждение от родителей. На вопрос, где они чувствуют наибольшую защищенность, ответ «в семье» встречается почти так же часто, как и ответ «среди друзей».

Опираясь на выводы исследований Розенберга, Куперсмита и Бахмана, направленных на установление зависимости между формированием Я-концепции и взаимодействием внутри семьи, Гекас исследовал степень влияния, контроля и поддержки со стороны родителей на самооценку подростков. И в результате исследователь сделал вывод, что оба эти фактора, как общее выражение заинтересованности родителей в ребенке, положительно влияют на его самооценку. Данное предположение полностью подтверждается и практикой (Берне Р.).

Другие исследования выявили при этом, что поддержка семьи и принятие ребенка и его устремлений родителями в наибольшей степени влияют на уровень его общей самооценки, а школьные успехи и некоторые факторы, связанные с учителями (например, когнитивно-эмоциональное принятие учителем подростка), значимы лишь для самооценки способностей.

В исследованиях также отмечается, что теплое, внимательное отношение родителей является основным условием формирования и дальнейшего подкрепления положительной самооценки подростков. Жесткое, негативное отношение родителей имеет обратное действие: такие дети, как правило, сфокусированы на неудачах, они боятся рисковать, избегают участия в соревнованиях, кроме того, им присущи такие черты характера, как агрессия и грубость, а также высокий уровень тревожности.

Кроме непосредственного влияния родительской оценки и их эмоционального отношения к ребенку, большое значение на формирование самоотношения имеет *стиль общения в семье.*

Так, два выделенных вида стиля общения, «симметричный» и «асимметричный», различным образом влияют на самооценку подростков.

Симметричный стиль предполагает общение членов семьи, основанное на партнерских началах. Такое общение способствует формированию у ребенка системы собственных критериев самооценивания, поскольку самоуважение подростка поддерживается не только уважительным отношением родителей, но также оценкой эффективности его деятельности. В дальнейшем это является фактором, способствующим эмансипации самооценки подростка.

Асимметричный же **стиль** общения в семье предполагает ограничение участия ребенка в подготовке и принятии решений, что ведет в дальнейшем к формированию у него неблагоприятного самоотношения и образа Я.

Таким образом, рассматривая процесс формирования самосознания **и** самооценки как результат усвоения молодым человеком определенного жизненного опыта, мы видим, что влияние семьи и родительского отношения на формирование самооценки подростков имеет не меньшую значимость, чем в более младших возрастных группах. При этом необходимо отметить, что формирование самоотношения подростка определяется не столько реальной родительской оценкой и отношением, сколько тем, как подросток субъективно отражает и переживает родительское отношение и свое место в семье, т. е. ожидаемой оценкой.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Социально-психологический статус — понятие, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на членов группы.

Социальная перцепция — область социально-психологических исследований, в которой изучаются процессы и механизмы восприятия и оценки людьми различных социальных объектов, событий, других людей.

Низкий статус — «незаметная» роль субъекта в межличностных отношениях; личность не имеет влияния или оказывает незначительное влияние на динамику отношений в группе.

Высокий статус — значимое положение в группе и активное влияние на динамику отношений в группе.

Известная тенденция подростков к группированию и своеобразная, зачастую жесткая, внутригрупповая статусная дифференциация, присущая не только неформальным группам, но и школьному классу, делает необходимым рассмотреть взаимосвязь самооценки подростка с его *социально-психологическим статусом.* Данные ряда исследований отечественных психологов показывают на наличие этой взаимосвязи, которая прежде всего положительно коррелирует с уровневой характеристикой самооценки подростков.

Я. Л. Коломинский (1976) установил ряд интересных закономерностей *социальной перцепции* у подростков:

— тенденция к завышенной самооценке социометрического статуса у *низкостатусных* учащихся и к заниженной у *высокостатусных;*

— эгоцентрическая нивелировка — тенденция приписывать другим членам группы статус либо равный своему, либо более низкий;

— ретроспективная оптимизация — тенденция более благоприятно оценивать свой статус в прежних группах.

Последующие исследования в этой области подтверждают влияние особенностей самооценки подростка на его социально-психологический статус в классе: чем критичнее к себе подросток и чем выше его самооценка, тем выше его положительный социометрический статус. И далее, чем выше самооценка и чем выше уровень притязаний, тем ниже положительный социометрический статус или выше отрицательный статус, в зависимости от поведенческих особенностей человека, проявляющихся по отношению к группе: склонные к рациональному конформизму попадают в группу «пре-небрегаемых», склонные к нонконформизму попадают в группу «отвергаемых».

Причину подобной зависимости некоторые авторы находят в росте критичности подростков к себе. При этом они указывают на то, что неправильное осознание подростком своего положения в коллективе нередко является одной из главных причин возникновения конфликтных ситуаций.

Отклонение в адекватности осознания подростком своего положения в коллективе, как в сторону переоценки, так и в сторону недооценки, может привести к нежелательным результатам. Если, например, ученик переоценивает свое положение, то он, как правило, отрицательно относится к товарищам, проявляя пренебрежение, недооценка же приводит к возникновению неуверенности, отчужденности у подростка.

САМООЦЕНКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

Представляет также интерес вопрос влияния педагогической оценки на самооценку подростков.

В отечественной психологии этот вопрос был всесторонне исследован Б. Г. Ананьевым, который выделил две основные функции педагогической оценки: *ориентирующую* (воздействие на интеллектуальную сферу) и *стимулирующую* (воздействие на аффективно-волевую сферу личности). Сочетание этих функций формирует знание ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, т. е. самосознание и самооценку.

Оценочное воздействие воспитателя влияет также на складывающиеся взаимоотношения детей в классе, их взаимооценку, выражающуюся, например, в популярности и репутации каждого отдельного ученика (1948).

Исследования ученых

Исследование Э. Л. Носенко было направлено на выявление механизмов связи самооценки подростка и успешности его обучения.

Исследователь не ограничилась общим тезисом о влиянии самооценки на снижение эффективности деятельности подростка с низкой самооценкой за счет меньшей его уверенности в своих силах. Автор предположила, что в основе механизма влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности ребенка лежат эмоциональные переживания, сопровождающие деятельность подростка.

Результаты исследований показали, что уровень самооценки подростков существенно влияет как на качественные показатели эффективности интеллектуальной деятельности, так и на время ее выполнения, если в ситуации присутствуют эмоциональные факторы (например, стресс неуспеха, повышенная ответственность за качество деятельности и др.).

У подростков с низкой самооценкой показатели качества деятельности в эмоциогенных ситуациях ниже на статистически значимом уровне, чем у подростков с высокой самооценкой, а время выполнения деятельности больше. Эту тенденцию автор объясняет худшей адаптацией подростков с низкой самооценкой к эмоциогенным ситуациям, что и приводит к возникновению эмоциональной напряженности, отрицательно сказывающейся на качественных характеристиках времени выполнения деятельности (1998).

ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ

АФФЕКТ НЕАДЕКВАТНОСТИ

Аффект неадекватности — неадекватные эмоциональные реакции. Переживание мнимой несправедливости и неадекватной обиды у субъекта в ситуации неуспеха, когда отрицается собственная ответственность за неуспех, используется защитная форма осознания происшедшего и в неудачах обвиняются другие либо обстоятельства.

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как складываются в процессе его жизни отношения между его притязаниями, самооценкой и его реальными возможностями удовлетворить свои притязания, оправдать свою самооценку.

Основным признаком наличия *аффекта неадекватности* у подростков является проявление неадекватных реакций на неуспех, то есть его игнорирование. Конкретнее это выглядит так: неуспех не снижает притязаний; подросток абсолютно не допускает мысли о том, что причины неуспеха могут крыться в нем самом, всегда винит в своих неудачах кого-либо другого или объективные обстоятельства; у него возникает чувство обиды и уверенность в том, что к нему несправедливы.

Такого рода аффект неадекватности возникает у детей подросткового возраста достаточно часто и является серьезным препятствием для правильного, полноценного формирования личности. Так как такой аффект является барьером, отгораживающим личность от действительности, то под его влиянием у подростка формируются такие черты, как обидчивость, мнительность, подозрительность, замкнутость, агрессивность.

САМООЦЕНКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОДРОСТКА

Делинквентный подросток — подросток-правонарушитель.

Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Несмотря на всю противоречивость современных данных о самооценке несовершеннолетних правонарушителей, практически общепризнанными являются представления о связи самооценки с делинквентным и криминальным поведением подростка. Споры же в основном сводятся к выяснению того, какой характер носит самооценка правонарушителя — завышенный или заниженный.

Наиболее распространенной позицией, основанной на эмпирических исследованиях, является позиция о **завышенной самооценке** у подростков-делинквентов (С. Н. Хоружий, Е. А. Яновская, 1973) да и у взрослых правонарушителей (А. Р. Ратинов, Н. Л. Константинова, Е. М. Собчик, 1979). Отмечается в связи с этим, что неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций, а при определенных условиях способствует проявлению и делинквентного поведения подростка (А. Р. Ратинов, 1983).

Вместе с тем имеется и другая точка зрения, также основанная на экспериментальных данных. По мнению сторонников этой точки зрения (Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер, 1989), **уровень самооценки** у несовершеннолетних правонарушителей **ниже,** чем у правопослушных подрост-

ков. Большинство же исследований с противоположными результатами, как считают названные авторы, являются методически некорректными.

Таким образом, имеется явное противоречие в современных данных по вопросу о завышенности — заниженности самооценки подростков-правонарушителей. В науке часто, когда появляется такое «тупиковое» противоречие, актуализируется потребность в разработке иной концепции, некоего третьего подхода, имеющего объяснительную силу и снимающего противоречия.

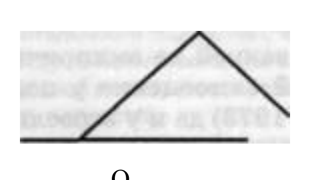
Мы полагаем, что на рассматриваемую проблему и создавшееся противоречие можно взглянуть с иных концептуальных позиций. По нашему мнению, главное в проблеме самооценки подростков-делинквентов состоит в том, что самооценка у них всегда находится в противоречии с оценкой социума, не соответствует внешней оценке (родителей, педагогов, класса). В этом плане оценка всегда ниже самооценки подростка (даже если последняя достаточно адекватна). В этом и заключается пусковой механизм де-линквентности, толчок к асоциальному поведению личности подростка.

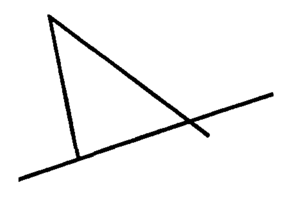
В условиях, когда самооценка подростка не находит опоры в социуме, когда его оценка другими постоянно низка в сравнении с самооценкой, когда постоянно отсутствует реализация одной из фундаментальных потребностей человека — потребности в уважении, у подростка развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Личность не может пребывать постоянно в состоянии острого дискомфорта и дистресса, и подросток не может не искать выхода из сложившейся ситуации. Его самооценка должна найти адекватную опору в социальном пространстве.

Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой оценка окружающими его личности адекватна его самооценке или превосходит ее. В данной группе подростка ценят (это подтверждается постоянно вербально и невербально), что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию удовлетворенности, комфорта от принадлежности к группе.

Самооценка подростка, таким образом, наконец получает адекватную опору в пространстве внешних социальных оценок личности.

Наглядно указанные концептуальные положения можно отобразить следующим образом (см. рисунок).





O,

Оценка O, *меньше самооценки. Самооценка не находит опоры в данном месте социального пространства. Актуализация потребности поиска другой плоскости опоры в социальном пространстве.*

Оценка 0_2 *адекватна самооценке (или боль-* $_{шв\ ве}$y g *результате предпринятого пич-тинностью поиска самооценка находит опору в социальном пространстве,*

Интеракционный конфликт самооценки и его разрешение.

Группа, в которую переходит подросток, может иметь различную ориентацию, различные ценности. К сожалению, очень часто в новой неформальной группе, в которой подросток находит необходимую социальную опору, доминирующей является *контрнормативная шкала ценностей.* Как показывают исследования Валицкас Г. К., Гиппенрей-тер Ю. Б. (1989), контрнормативность ценностей характерна для групп подростков-делинквентов .

Контрнормативная шкала ценностей — ценности, противопоставленные социальным, нормативным для социально ориентированной личности. ***Нормативная шкала ценностей*** — социально приемлемая и общественно

Однако описанный путь снятия противоречия между самооценкой и оценкой может и не приводить к негативным последствиям. Это происходит в том случае, когда подросток включается в неформальную группу, ориентированную на *нормативную шкалу ценностей.*

Предлагаемый здесь механизм или концепция пускового механизма делинквентности позволяет объяснить и то, почему терпят провал отчаянные попытки педагогов и родителей вырвать подростка из «нехорошей компании». По существу, такие попытки обречены априордо на неудачу, так как за ними стоит негативное психологическое следствие для личности — подростка снова пытаются лишить социальной опоры, включив в неприемлемую и отторгаемую им (а также, и даже, может быть, в первую очередь, отторгающую его) группу.

Существует, следовательно, лишь один эффективный путь решить это педагогическое противоречие. Необходимо не просто пытаться вырвать подростка из одной группы, но надо «подставить» ему вместо этой асоциальной группы другую — просоциальной ориентации. Очевидно, излишне напоминать при этом, что новая группа должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила в ней адекватную опору в виде социальной оценки его личности.

Вышеизложенный подход объясняет и те парадоксальные факты, когда подросток упорно «держится» за некоторую асоциальную группу, хотя и занимает в ней очень низкое положение. В таких случаях действительно переход личности в данную группу не помогает подростку повысить свою самооценку. Однако в этом случае принадлежность к асоциальной группе позволяет удовлетворить его потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет подростков, не входящих в группу. Работает модель: внутри группы—«шестерка», но для посторонних подростков — «авторитет». В крайних-вариантах такое удовлетворение может достигаться и путем проявления агрессии, унижающей и подчиняющей других подростков — не членов группы.

САМООЦЕНКА ПОДРОСТКОВ ПРИ НЕВРОЗАХ

Невроз у детей и подростков следует рассматривать как нарушение системы их взаимоотношений с окружающей социальной микросредой. В трудах Е. Т. Соколовой (1989), А. И. Захарова (1998) и других исследователей приводится анализ степени осознания подростками своего болезненного (необычного) состояния. Ученые обращают внимание на степень «дискомфорта» подростков (насколько эти проявления ими воспринимаются как беспокоящие) и степень «нежелательности» (насколько подросток хочет избавиться от этого).

Личностная диспозиция — преобразование в Я-концепции, изменение в иерархии значимости личностных свойств в связи с объективным фактом изменения состояния (например, в связи с неврозом).

Невротический симптомокомплекс — перечень признаков в состоянии и поведении субъекта, достаточный для констатации невроза.

А. И. Захаров (1998) изучил типы самооценки детьми и подростками своего невротического состояния и классифицировал их следующим образом.

1. Отсутствие **осознания своего заболевания.** Самооценка своего невротического симптомокомплек-са отсутствует. Дети не знают, что больны, считают себя здоровыми, установок на лечение нет. В гене-зе — значение игнорирования или «предохранения» со стороны членов семьи. Иногда такая форма реагирования присуща детям с устойчивой и нередко высокой личностной самооценкой. Потребность сохранения высокой, часто подкрепляемой окружающими самооценки приводит к отрицанию появляющейся в результате невроза *личностной диспозиции.* Это ведет к недопущению в сознание подростка мыслей о своем нездоровом состоянии и тем самым способствует сохранению социального «благополучия», внешним выражением которого и является отсутствие самооценки своего *невротического симптомокомплекса.*

При завышенной личностной самооценке у детей с доминирующим мотивом самоутверждения встречается активное несогласие с *деформацией поведения,* возникающей при неврозе. Несмотря на то что в этом случае статус ребенка, его внешняя позиция могут быть частично изменены, само поведение ребенка может оставаться неизменным. Появляющееся у некоторых детей данной группы ощущение личностного дискомфорта вызывает колебания уверенности в себе, в своих способностях общения с людьми. Все это носит временный характер и либо не осознается ребенком, либо ведет к оправданию измененного поведения. Вследствие этого оно становится устойчивым и приемлемым качеством личности.

Рассмотренные формы личностного реагирования представляют собой систему стабилизации индивида под воздействием окружающей среды, являясь механизмом социального гомеостаза. Эта форма самооценки встречается преимущественно у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. **Недооценка невротического состояния** — наиболее частый тип реагирования в детском возрасте. Имеет место у детей с устойчивой личностной самооценкой, социальный статус которых не претерпевает существенных изменений при неврозе, несмотря на то что одновременно ребенок может испытывать кратковременные острые эмоциональные переживания. Параллельно идет пассивно-положительная, часто гетеровнушенная установка на лечение без конкретного осознания своего состояния. При отсутствии установок на лечение возможны случаи, когда дети знают, что больны, но считают себя здоровыми. Такая самооценка личности может компенсировать гетерооценку своего невротического симптомокомплекса и временно приносит ей облегчение.

3. Адекватная самооценка своего невротического состояния формируется у ребенка в результате доминирования таких ситуаций, когда невротические индивидуальные особенности непосредственно влияют на

успех значимой для ребенка деятельности. Степень адекватности, являясь относительной величиной, взаимосвязана с общим уровнем социализации и более характерна для подростков.

4. **Переоценка невротического состояния.** В этой группе встречаются дети как с заниженной, так и повышенной личностной самооценкой.

В генезе отмечается следующее:

а) тревожно-мнительное отношение членов семьи к заболеванию ребен ка: «он тяжело, по-особому болен». Дети часто не имеют сформированного личного мнения, установки на лечение у них крайне неустойчивы и пре допределяются позицией окружающих взрослых. У некоторых детей имеются установки на лечение сверхкомпенсаторного плана, вызванные от рицательным отношением сверстников к отклонениям поведения ребенка-невротика. Это отрицательное отношение выражается в том, что его драз нят. Таким образом, здесь внутренним мотивом установки на лечение является самоутверждение подростка среди сверстников;

б) самоутверждение в болезни, извлечение выгоды, привилегированного положения в групповых структурах общения. Установки на лечение актив но отрицательны. Ребенок стремится сохранить высокую личностную само оценку, активно сопротивляется несовместимым с его позицией оценкам окружающих и искажает с этой целью свой опыт;

в) «разочарование» как следствие неэффективности предыдущих мето дов лечения. Превалируют пассивно-отрицательные или пассивно-положи тельные установки на лечение ситуативного характера.

Сформированная самооценка невротического состояния у детей может быть резко изменена или деформирована уже при первом посещении специалиста, когда родители жалуются врачу на поведение детей в их присутствии. Дети, особенно при недостаточном осознании своего невротического состояния, могут быть подавлены этим «потоком» в основном впервые услышанной информации. У некоторых появляется внутреннее отрицание — сопротивление такой позиции родителей. Ребенок-невротик начинает искажать свой опыт, самооценку невротического состояния, что делает психотерапевтический контакт с врачом трудным, а подчас и невозможным.

Исходя из этого, отдельно выслушиваются родители и дети. Не так уж редко старшие подростки самостоятельно обращаются к врачу во избежание в их понимании «диктата» родителей на приеме.

В процессе психотерапии происходит сближение оценки невротического состояния у детей и родителей. В целях получения более точной информации и взаимного контроля на определенном этапе прием ведется уже совместно с предоставлением возможности детям выступить первыми с последующими дополнениями родителей и заключительной коррекцией врача. Это приводит к разрешению или ослаблению диссонанса в отношениях ребенка с родителями по мотивам лечения.

Резюмируя, отметим, что наблюдаются значимые корреляции между развитием личностной самооценки ребенка и его самооценкой невротического состояния. Формирование последней зависит в первую очередь от того, насколько невротическое состояние накладывает отпечаток на возможности общения ребенка-невротика с другими, значимыми для него людьми.

Таким образом, учет особенностей личностной самооценки и самооценки невротического состояния ребенка-невротика позволяет с самого начала психотерапии вскрыть структуру доминирующих мотивов его поведения, увидеть его отношение к лечению и благодаря этому подобрать адекватные средства психотерапевтического воздействия.

РЕЗЮМЕ

Подводя итоги данной главы, можно заключить, что подростковый период очень важен в развитии Я-концепции ребенка, в формировании у него самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности. В самооценке подростка происходят следующие преобразования.

1. Начиная с младшего подросткового возраста к старшему содержательный аспект самооценки подростков углубляется и переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения с товарищами и на свои физические качества.
2. В связи с увеличением критичности подростка к себе его самооценка становится более адекватной: подросток способен констатировать как свои положительные, так и отрицательные качества.
3. В самооценке становятся более выражены моральные качества, способности и воля.
4. Происходит дальнейшая эмансипация самооценки от внешних оценок, но оценка значимых других оказывает огромное влияние на характер самооценки подростка.
5. Влияние родителей на самооценку снижается и повышается влияние сверстников как референтной группы.
6. Самооценка оказывает влияние на успешность деятельности и социально-психологический статус подростка в коллективе, регулирует процесс общения.
7. Неадекватная самооценка детерминирует делинквентное поведение подростка.
8. Личностная самооценка подростка значимо коррелирует с его самооценкой невротического состояния.

Таким образом, в подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир.

В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.



ГЛАВА 5

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

^биологический и социальный факторы развития человека, переплетаясь друг с другом, приобретают в подростковом и юношеском возрасте специфические формы, оказывающие огромное влияние на судьбу личности.

К биологическому фактору относится так называемый *пубертат,* или пубертатный период (от латинского pubertas — возмужалость, половая зрелость) с сопутствующими ему гормональными перестройками, сопровождающимися существенными телесными изменениями. К социальному — специфическое положение подростка в социуме, та самая *маргиналъностъ,* которая многократно описана в научной и художественной литературе и на которую обратил особое внимание К. Левин, определив ее важным фактором, обусловливающим внутреннюю драму личности в этом возрасте.

Пубертатный период (от *лат.* pubertas — возмужалость, половая зрелость) — период полового созревания.

Маргиналъностъ — пребывание подростка на границе между двумя социальными мирами — миром детей и миром взрослых. При этом ни одним из этих миров подростки не принимаются как полноправные участники: они уже слишком «большие», чтобы быть детьми, но еще слишком «малы», чтобы быть взрослыми. Противоречивость предъявляемых к ним требований и ожиданий приводит к возникновению конфликтных по своему социальному содержанию форм поведения.

Эти факторы, переплетаясь друг с другом, определяют поведение подростков в физической и социальной среде. В этом возрасте решающее влияние на поведение молодых людей оказывает социум, и акцент на взаимодействии с физическим миром является достаточно искусственным и условным. Но тем не менее это взаимодействие имеет некоторые специфические признаки, о которых следует упомянуть.

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ФИЗИЧЕСКИМ МИРОМ

Начиная приблизительно с подросткового возраста поведение человека в физическом мире все больше отличается от детского поведения. Это связано не только с возрастающей половой дифференциацией подростков, но и со следующими основаниями.

Во-первых, поведение подростков уже настолько опосредовано социальными отношениями и системой общепринятых значений объектов, что практически утрачивает характер реактивного, непосредственно-чувственного взаимодействия с предметами.

Во-вторых, индивидуальные особенности детей в подростковом возрасте уже настолько развиты, что об общих закономерностях их поведения в физической среде, в отличие от закономерностей поведения в системе социальных отношений, говорить уже не приходится.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Поведение детей, или то, что в повседневной жизни иногда называют «повадками» или «манерами», прибретает отчетливый индивидуальный характер, особенно в подростковом возрасте, когда еще не успели выработаться его компенсаторные, шаблонные формы. К этому возрасту **индивидуальные особенности** подростков становятся настолько сформированными и выраженными, что начинают выступать в качестве третьей, по отношению к пубертату и маргинальности, силы, придающей выраженный индивидуальный характер всему поведению подростка и отдельным его проявлениям, в частности.

Возрастные нормы

Несмотря на выраженные индивидуальные различия, в психомоторной активности подростков имеются и некоторые общие для них всех особенности.

Это — повышенная *эмоциональная реактивность,* непосредственность реакций, недостаточный рациональный контроль над внешним проявлением эмоций и возникающих импульсов, а также более высокая, чем у взрослых, физическая активность.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Несмотря на общий характер, в поведении подростков имеются и определенные половые различия. **Мальчики и юноши** в большинстве своем физически более активны, динамичны, агрессивны, ориентированы на соперничество, конкуренцию, борьбу, и их в большей степени интересует поиск и открытие нового именно в физическом мире. В связи с этим их больше привлекают те виды занятий, которые связаны с использованием



Эмоциональная реактивность — эмоциональная восприимчивость субъекта, его чувствительность к эмоциогенным воздействиям.

Для подросткового возраста характерна повышенная эмоциональная реактивность.

физической силы, экспериментированием, движением, соперничеством. Однако следует учитывать существенную роль индивидуальных особенностей каждого подростка.

В поведении **девочек и тем более девушек** в большей степени проявляются центростремительные тенденции, тенденции к удержанию, стабилизации и сохранению. Кроме этого, и полоролевая дифференциация приводит к формированию у девушек иных форм взаимодействия с физическим миром. В связи с этим их предметный мир и характер взаимодействия с ним в некоторой степени отличается от такового у юношей. В нем меньше технических устройств, транспортных средств, тяжестей, новых пространств, но как бы больше домашних вещей, одежды, украшений, косметических предметов, аксессуаров, связанных с уходом за телом, и вещей, имеющих отношение к учебе. Соответственно и сенсомоторные навыки у них отличаются от таковых у юношей.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Специфика подросткового и юношеского возраста по сравнению с детством заключается в существенном расширении сфер социальной активности и изменении их значимости для молодого человека. В связи с особенностями переходного возраста меняются отношения подростков с родителями, со сверстниками, с учителями, с противоположным полом. Это изменение значения людей в жизненном мире подростка, как и всякий процесс обретения нового видения мира, проходит достаточно болезненно.

Маргинальность положения подростка характеризуется прежде всего неопределенностью — одним из самых тяжких переживаний человека. В криминальной среде такая ситуация образно обозначается как «попасть в непонятное» (Губерман И., 1993). «Попасть в непонятное» — значит, оставаясь в той же самой социальной среде, оказаться в сфере крайне неопределенных отношений — «вроде все как всегда» и в то же время все иначе.

ПОВЕДЕНИЕ В СЕМЬЕ

Наиболее важными и наиболее напряженными являются в этот период отношения подростка с родителями. Тяжесть положения здесь обусловлена, с одной стороны, экономической зависимостью и прочими формами зависимости от родителей, и с другой — желанием получить самостоятельность, возрастающей потребностью в независимости. В отношениях с родителями подросток поставлен в довольно сложные условия: с одной стороны, он «занимается формированием собственной индивидуальности», с другой — в связи с новым своим положением «налаживает новые связи с родителями» (Райе Ф., 2000, с. 429). Это противоречие во взаимоотношениях подростка и взрослого характерно именно для подросткового возраста.

Реакция эмансипации

Реакция эмансипации представляет собой «стремление подростков освободиться от опеки, контроля, покровительства старших — родных, учителей, воспитателей, наставников, старшего поколения вообще» (Лич-коА. Е., 1983).

*Реакция эмансипации — процесс, **затрагивающий** различные аспекты социальных отношений.*



Отношения подростка с родителями и конфликтность этих отношений, связанная со стремлением молодого человека освободиться от родительской опеки и контроля, зависит от многих факторов.

Это, *во-первых,* условия, связанные с материальным положением семьи, ее психологической атмосферой, стилем воспитания, уровнем образования, социальным положением и родом занятий родителей.

Во-вторых, сформировавшиеся к этому времени индивидуальные особенности юноши и девушки.

Реакция эмансипации — процесс, затрагивающий различные аспекты социальных отношений. Различают три вида эмансипации подростков:

— **эмоциональную,** проявляющуюся в стремлении юноши к большей эмоциональной близости не с родителями, а со сверстником или с представителем противоположного пола;

— **поведенческую** эмансипацию, представляющую собой стремление подростка освободиться от контроля со стороны родителей;

— **нормативную** эмансипацию как стремление молодого человека отвергнуть те нормы и ценности, которых придерживаются родители (Кон И. С, 1989, с. 111).

Из всех видов эмансипации наименее драматичным для психологии подростка является переход к эмоциональной автономии как избавление от детской эмоциональной зависимости от родителей.

Стремление к поведенческой и нормативной автономии тоже имеет относительный характер. Подростки в действительности и не стремятся к полной свободе, поскольку полная свобода, предоставленная им слишком быстро, воспринимается ими как отторжение от семьи. «Подростки хотят иметь право делать собственный выбор, проявлять свою независимость, спорить со старшими и нести ответственность за свои слова и поступки, однако полная свобода им не нужна. Те из них, кому дается полная свобода, испытывают чувство тревоги, так как не знают, как ею воспользоваться» (Райе Ф., 2000, с. 430).

Сложность отношений между молодыми людьми и их родителями во многом определяется своеобразной асимметричностью интересов детей и родителей.

Родители интересуются всеми сторонами жизни их детей, в то время как подростки (юноши), в силу отсутствия у них жизненного опыта и вследствие возрастного эгоцентризма, мало интересуются теми аспектами жизни родителей, которые выходят за пределы жизни семьи (Кон И. С, **1989).**

Конфликты в семье

Наиболее частыми причинами семейных конфликтов являются: выбор друзей и партнеров, частота посещений школьных вечеров и свиданий, занятия подростка, время отхода ко сну, укоренившиеся убеждения, выбор одежды и прически, необходимость работы по дому.

Конфликты с родителями возрастают при инфантильном поведении подростка, его демонстративном неуважении к ним, ссорах с братьями и сестрами, сложных отношениях с родственниками, несовпадении типов личностей подростка и кого-то из родителей (Райе Ф., 2000, с. 440).

Несмотря на случающиеся конфликты, большинство подростков все же характеризуют отношения в семье как теплые, гибкие, связанные с пере живанием положительных эмоций. Вообще представления о серьезной кон фликтности отношений между подростками и родителями, по-видимому, сильно преувеличены. ,

| Наблюдения

Фактически серьезные конфликты отмечаются только в 15-20% семей (Крайг Г., с. 609).

С этой цифрой согласуются и статистические данные, полученные по России: только 15% опрошенных подростков назвали в качестве наиболее беспокоящей их проблемы отношения с родителями.

Конфликтуют с родителями постоянно — 3%, часто— 10%, иногда — 26%, редко — 38% и не имеют конфликтов 22% опрошенных (Образ жизни детей и подростков Российской Федерации, 1992).

Более того, родители по-прежнему остаются для молодых людей наиболее важной референтной группой и теми людьми, к которым подростки предпочли бы обратиться в трудные минуты жизни. «Больше всего старшеклассникам хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков» (Кон И. С, 1989, с. 113). К сожалению, далеко не всегда эти их желания сбываются, а ожидания — подкрепляются реальным поведением родителей.

ПОВЕДЕНИЕ В КРУГУ СВЕРСТНИКОВ

Второй наиболее важной областью социального поведения подростков является среда сверстников. Степень притягательности среды сверстников также зависит от индивидуальных особенностей тинэйджеров, однако подавляющее большинство из них находится в той или иной степени в тесном, продуктивном контакте со сверстниками. Около 80% подростков входят в группы сверстников, и только 20% являются одиночками. Общение со сверстниками необходимо формирующейся личности для развития коммуникативных навыков и самосознания. Опыт общения, приобретенный в подростковом возрасте, играет важную роль при вступлении в самостоятельную жизнь.

Помимо этой основной функции общение в этом возрасте выполняет, как отмечает И. С. Кон, ряд специфических функций.

Во-первых, оно представляет собой канал той информации, которую не сообщают взрослые (например, по вопросам пола).

Во-вторых, общение со сверстниками способствует отработке навыков социального взаимодействия.

В-третьих, общение дает подростку возможность пережить эмоциональный контакт с группой, чувство солидарности, групповой принадлежности,

взаимной поддержки. А это приводит к переживанию подростком не только чувства автономии от взрослых, но и чувства устойчивости и эмоционального комфорта (Кон И. С, 1989, с. 128).

Кроме того, как уже было сказано, общение с равными по возрасту, но разными по личным качествам людьми способствует дальнейшему развитию самосознания личности подростка посредством социального сравнения (КрайгГ., 2000, с. 615).

Подростковые группы

Стремление молодых людей к объединению в группы в подростковом возрасте настолько велико и типично, что оно рассматривается в качестве еще одной характерной для этого возраста реакции, получившей название **реакции группирования** (Личко А. Е., 1983).

В образовании подростковых групп наблюдается определенная возрастная динамика: в младшем подростковом возрасте это почти исключительно однополые группы; в период, совпадающий по времени с первыми свиданиями, к однополой группе целиком присоединяется группа противоположного пола, после чего происходит процесс дальнейшей дифференциации и группирования, и группы становятся смешанными.

Половые различия

В стиле и содержании взаимодействия молодых людей имеются определенные половые различия.

В целом общение мальчиков более предметно и инструментально: они вступают в контакт друг с другом ради игрового или делового взаимодействия, в ходе которого у них появляется и эмоциональная и духовная близость.

Девочки, наоборот, выбирают партнеров на основе симпатии, содержание же совместной деятельности для их общения имеет второстепенное значение.

Общение мальчиков в среднем более экстенсивное, девочек — более интимное, интенсивное.

Для тех и для других большую роль играет дружба как средство самопознания и формирования мировоззрения, удовлетворения потребности в понимании и установления более глубокой эмоциональной и духовной близости.

Конфликты в группе

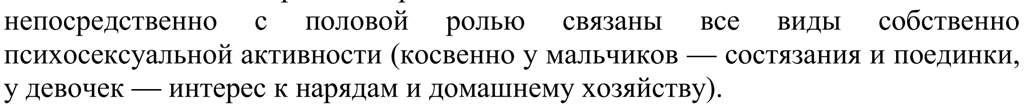
Подростковая и юношеская группа — это своеобразный социальный «полигон», на котором отрабатываются и усваиваются мужские и женские роли, устанавливаются более зрелые отношения со сверстниками, формируется социально ответственное поведение (Хевигхерст, цит. по X. Ремш-мидт). В группах подростками отрабатывается также и умение разрешать кофликтные ситуации, при этом часто или постоянно со сверстниками конфликтует только 7,5% подростков, иногда — 31% (Образ жизни...). Конфликты с ровесниками в основном являются проявлением борьбы: у мальчиков — за лидерство, за успехи в физической или интеллектуальной областях или за чью-то дружбу, у девочек — за представителя противоположного пола (Ремшмидт X., 1994).

Полоролевое поведение

Специфика полоролевого поведения молодых людей в этом возрасте заключается в следующем:

— в росте интереса к противоположному полу;

S *полоролевом поведении как у юношей, так и у девушек могут быть значительные и иногда весьма существенные индивидуальные отклонения от описанных форм.*



— в опережающем, устойчивом и более персонифицированном усвоении половой роли девочками;

— во все большем использовании форм поведения, прямо или косвенно связанных с половой ролью. При этом непосредственно с половой ролью связаны все виды собственно психосексуальной активности (косвенно у мальчиков — состязания и поединки, у девочек — интерес к нарядам и домашнему хозяйству).

Девушки больше стремятся к любви, нежности, уважению и безопасности. Они склонны к более длительным отношениям, и сексуальность для них является составляющей общих доверительных отношений с партнером.

Юноши более склонны к получению непосредственного сексуального опыта и стремятся к более частым половым сношениям (Ремшмидт X., 1994).

Однако следует учитывать, что в полоролевом поведении как у юношей, так и у девушек могут быть значительные и иногда весьма существенные индивидуальные отклонения от описанных форм.

РАЗВИТИЕ УВЛЕЧЕНИЙ, ХОББИ

Еще одной характерной для подросткового и юношеского возраста формой активности является та деятельность, которой заполняется время, свободное от основной, ведущей в данном возрасте учебной деятельности. Увлечения, или хобби, в этом возрасте настолько распространены, что они выделяются в особый тип подростковых реакций — **реакцию увлечения, или хобби-реакцию.** «Подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр» (Личко А. Е., 1983).

Типы увлечений

Увлечения подростков разнообразны, но в то же время достаточно типичны и поддаются классификации. Помимо распространенных увлечений футболом, хоккеем, мотоспортом, автомашинами, компьютерами, поп- и рок-музыкой, А. Е. Личко и Ю. А. Строцкий в своей рабочей классификации, основанной «на стремлении разобраться в мотивах, толкающих на то или иное увлечение», приводят следующие типы увлечений подростков:

— **интеллектуально-эстетические,** основной характеристикой которых является глубокий интерес подростка к любимому делу — музыке, рисованию, древней истории, электронике, разведению цветов и т. д., сюда же относится изобретательство и конструирование;

— **телесно-мануальные** — связаны с намерением молодого человека развить силу, выносливость, ловкость и вообще моторную искусность в различных сферах;

— **лидерские** увлечения — поиск ситуаций, где можно руководить, организовывать, направлять других;

— **накопительские увлечения** представляют собой коллекционирование во всех видах;

— **эгоцентрические** — любые занятия, внешняя сторона которых позволяет подростку оказаться в центре внимания. Например, художественная самодеятельность, увлечение модной одеждой, а также любые модные занятия;

— **азартные увлечения** — картежные игры, ставки и пари на деньги, лотереи и разнообразные лото;

— **информативно-коммуникативные** увлечения связаны с повышенной жаждой общения, «тусовок», где можно получить легкую информацию, не требующую критической переработки.

Тип увлечения напрямую связан с типом личности подростка и является одним из его диагностических признаков.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ

Индивидуальные особенности человека, обусловливающие вариативность его поведения, обнаруживаются очень рано. Из-за ограничений, связанных с объемом текста данного издания и большей важности общих закономерностей поведения детей, мы не касались проблемы их индивидуальной специфичности в младших возрастах.

Между тем уже на первом году жизни у ребенка отмечаются выраженные индивидуальные различия. Например, в реакциях «устремления» к игрушке, предмету или другому человеку, в стремлении ребенка либо к «самостоятельности» в овладении и манипулировании предметами, либо к обращению за помощью взрослого (Овчинникова Т. Н., 1987).

Различия в поведении детей стимулируют и различные реакции окружающих, что в итоге приводит к формированию предпочитаемых форм и сфер активности ребенка. «Сочетание генетических, "опытно-практических" и социально-оценочных (социально-стимулирующих, социально-организационных) факторов приводит к тому, что в результате обобщения индивидуального опыта адаптации у ребенка возникает избирательное отношение к определенным видам деятельности и социальных взаимодействий, т. е. они приобретают особую индивидуальную значимость» (Щербаков Н. Ю., 1998, с. 28).

Однако наиболее важным результатом процесса индивидуализации является то, что на основе этой индивидуальной значимости различных видов деятельности и социальных взаимодействий у ребенка «начинает форми-

*Генетический **фактор*** — влияние на развитие ребенка процессов в организме, обусловленных унаследованным от родителей набором генов.

«Опытно-практический» фактор — влияние на психическое развитие ребенка опыта, приобретаемого им в процессе различных видов практической деятельности.

Социально-оценочный фактор — влияние на психическое развитие ребенка тех оценок, которые дают ему окружающие люди как человеку, личности и субъекту деятельности.

роваться "чувство особости социального Я" — представление о "Я" как субъекте индивидуально и вместе с тем социально значимой активности, которое в дальнейшем становится своеобразным организующим центром индивидуальности» (там же, с. 28).

Важным здесь является то, что развивающийся субъект как источник активности сам оказывает влияние на формирование этого чувства «особого Я».

Наблюдения

Поданным Н. И. Непомнящей, большей сформированное™ «особого Я» способствуют: «высокая общая активность ребенка, избирательность его побуждений, стремление к успеху в определенных видах деятельности и отношений, стремление к самостоятельности в овладении доступными на данном этапе развития умениями.

Меньшей сформированности, диффузности и неустойчивости «особого Я» соответствуют: пассивность (реактивность) поведения ребенка, «потребительский» характер его интересов (насыщение, комфорт, развлечения и т. п.), отсутствие избирательности побуждений, ожидание инициативы и помощи со стороны других» (цит. по: Щербаков Н. Ю., 1998, с. 29).

Характер взаимодействий ребенка с социальной средой в процессе его взросления все больше индивидуализируется, определяясь субъектным опытом, который представляет собой условие реализации субъектной активности.
Помимо прочего субъектный опыт состоит из следующих компонентов:

— *опыт привычной активизации,* который ориентирует субъекта в собственных возможностях;

— *операциональный опыт,* объединяющий конкретные средства взаимодействия с миром;

— *опыт сотрудничества,* который способствует объединению усилий в достижении результата деятельности (Осницкий А. К., 1996).

В подростковом возрасте увеличивающаяся потребность в автономии приводит «к резкому повышению вариативности социального поведения», что проявляется в самом образе жизни подростка (Щербаков Н. Ю., 1998).

РЕЗЮМЕ

Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в его организме, маргинальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями.

Стремление к общению со сверстниками настолько характерно для под росткового и юношеского возраста, что получило название подростковой реакции группирования. Наряду с очевидным полоролевым разделением наблюдается образование смешанных подростковых и юношеских групп.

Кроме того, актуализируется стремление подростка к освобождению от опеки со стороны взрослых (реакция эмансипации), что в ряде случаев приводит к учащению и углублению конфликтов с ними. Однако полной свободы подростки в действительности не хотят, поскольку еще не готовы к ней,

они хотят всего лишь иметь право на собственный выбор, на ответственность за свои слова и поступки.

В связи с половым созреванием у молодых людей появляется влечение к противоположному полу, которое у юношей и девушек проявляется качественно по-разному.

Стремление молодых людей к познанию мира, своих возможностей, их желание самореализоваться в подростковом возрасте проявляются также в так называемой реакции увлечения, или хобби-реакции.



ГЛАВА 6

ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ

^3

соответствии с **когнитивно-бихевиоральной концепцией социального научения** (Бандура А., 1959, 1973) процесс социализации состоит в развитии привычных ответных реакций, принятых в обществе, в котором индивид живет.

Научение определенным навыкам в системе **«сигнал—ответ»** требует, **во-первых,** вознаграждения или подкрепления, а **во-вторых,** наличия некоторого мотивационного процесса или *драйва.* При этом под драйвом понимается сильный стимул, который побуждает организм к действию.

В рамках когнитивно-бихевиоральной концепции подростковую агрессию рассматривают как результат специфичного социального научения. При этом считается, что основания развития и закрепления агрессивного поведения следует в первую очередь искать в том, как родители воспитывали своих детей в первые годы жизни, а также и в более поздние периоды, включая и собственно подростковый возраст.

ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ АГРЕССИИ

Важнейшим условием эффективной социализации и предупреждения становления агрессивных форм поведения является развитие **мотивации привязанности,** посредством которой у ребенка появляется необходимость в интересе, внимании и одобрении окружающих, и в первую очередь — собственных родителей. В качестве вторичного подкрепления привязанность затем может обусловливать приспособление ребенка к социальным требованиям и запретам. В этой связи следует подчеркнуть, что важным условием развития агрессии является не только социальное научение как таковое, но и *фрустрация,* возникающая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказаний со стороны либо одного, либо обоих родителей.

Предупреждение и искоренение агрессивного поведения может быть осуществлено, как считается (Bandura
A., Walters R., 1959; Bandura A., -
шшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшшш 1973), **двумя путями.** Агрессивные *Драйв* — сильный стимул, который побуж-действия, поступки либо надо ос- дает организм к действию.

Фрустрация — психическое состояние, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) препятствиями, возникающими на пути к достижению цели. Проявляется в виде гаммы эмоций: гнева, раздражения

тавлять **без подкрепления,** без награды, либо за них надо активно **наказывать.** Если родители не обращают внимания на агрессивное поведение, оставляя его без подкрепления, и если в то же время совершаются другие (позитивные) поведенческие акты, которые подкрепляются, то остающееся без подкрепления агрессивное поведение постепенно угасает.

Как видим, логика здесь очень ясная, по существу отражающая канонический бихевиоральный подход. Однако в том случае, когда речь идет именно о подростковой агрессии, позиция об **игнорировании актов агрессивного поведения** как способ предупреждения и «снятия» агрессии вызывает сомнение и даже настораживает. Обыденный психолого-педагогический опыт, практика психологического консультирования и некоторые специальные исследования показывают, что игнорирование актов подростковой агрессии чревато опасными последствиями и может вести к дальнейшей эскалации агрессивного поведения, превращения его в привычную форму поведения личности. Очевидно, это связано с тем, что если родителями проигнорированы акты агрессии маленького ребенка, то в силу замкнутости его круга общения на семью оно действительно останется неподкреплен-ным. Если же родители игнорируют акты агрессии подростка, то оно не обязательно остается неподкрепленным, так как круг общения подростка уже не ограничивается семьей — подкрепление может быть найдено на стороне. В том числе, например, и в виде одобрения сверстниками агрессии против «неправильных (несправедливых) действий родителей». А кроме того, в силу выраженной в подростковом возрасте тенденции, поведенческой особенности — пробовать социальные нормы и правила «на прочность» и через это определять границы допустимого в своем поведении — отсутствие реакции взрослых на акты агрессивного поведения уже само по себе может стать **позитивным подкреплением агрессии.**

Активное наказание, как уже было отмечено ранее, также рассматривается в качестве способа торможения и коррекции агрессивного поведения. Однако заторможенные таким способом агрессивные реакции не обязательно исчезнут вовсе и могут проявиться в ситуациях, где угроза наказания слабее. Этот вывод согласуется также с **теорией смещенной агрессии Миллера,** в основе которой лежит представление о переносе агрессии на другой объект, разрядке агрессивного импульса на человека, атаковать которого менее опасно, хотя он и не является истинным источником возникновения агрессивного побуждения. При этом теория смещенной агрессии (Miller, 1948) утверждает, что выбор агрессором жертвы в значительной степени обусловлен тремя факторами:

1) силой побуждения к агрессии;
2) силой факторов, тормозящих данное поведение;
3) стимульным сходством потенциальной жертвы с фрустрировавшим агентом.

Кроме того, между строгостью наказания, как было показано экспериментально (Eron at al., 1963), и уровнем агрессивности детей существует, положительная зависимость. Эта зависимость распространяется и на слу чаи, когда наказание является реакцией родителей на агрессивное поведе ние ребенка. То есть используется в качестве воспитательной меры, на-

правленной на снижение агрессивности и формирование неагрессивного поведения ребенка. В результате изучения сначала маленьких детей (третьеклассников), а затем и подростков было обнаружено, что те дети, которые подвергались со стороны родителей строгим наказаниям, проявляли в поведении большую агрессию. Более того, в результате лонгитюдного исследования (Eron at al., 1963) было установлено, что суровость наказания, применявшегося к детям, когда им было 8 лет, коррелировала с агрессивностью их поведения в 18- и 30-летнем возрасте. В другом исследовании (Lefkowitz et al., 1977) было показано, что наименее агрессивные 18-летние юноши были как раз из числа тех, кого в 8-летнем возрасте родители хотя и наказывали, но умеренно, не строго. Общий вывод этих авторов состоял в том, что когда родители слишком сурово или слишком снисходительно относятся к агрессивности своих сыновей, тогда эти мальчики в позднем подростковом возрасте склонны к большему проявлению агрессии, чем их сверстники.

ВЛИЯНИЕ СТЕПЕНИ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ НА РАЗВИТИЕ АГРЕССИИ

Исследования показывают, что агрессивные и неагрессивные подростки имеют различную степень привязанности к родителям и близости с ними. Предметом одного такого исследования (Bandura A., Walters R., 1959) было изучение особенностей идентификации с родителями агрессивных и неагрессивных мальчиков-подростков. В целом было установлено, что у неагрессивных подростков идентификация с собственными родителями выражена сильнее, чем у агрессивных. Однако степень различия между этими двумя группами подростков по идентификации с матерью и отцом оказалась неодинаковой. Наиболее сильные различия между агрессивными и неагрессивными подростками обнаруживаются по степени идентификации с отцом. Соответствующие различия по степени идентификации с матерью оказались менее выраженными. То есть идентификация с матерью как у неагрессивных, так и у агрессивных подростков оказалась высокой и достаточно близкой по среднегрупповому показателю.

Последний факт, по нашему мнению, может быть проинтерпретирован как еще одно проявление особого значения матери в системе привязанностей и социальных отношений подростка. Очевидно, нарушения идентификации с матерью могут быть обнаружены не при любых, а только при очень серьезных нарушениях развития личности. Так, в одном исследовании (Реан А. А., СанниковаМ. Ю., 1996) было показано, что в системе отношений подростка к социальному окружению (в том числе определялось и отношение к отцу, а также к сверстникам) именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негати-визации всех социальных отношений личности. Можно полагать, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагополучного развития личности.

Формирование просоциального, неагрессивного поведения личности связано не только с механизмами отсутствия подкрепления или активного наказания, но и обязательно (и может быть, даже в первую очередь) с **активным социальным научением неагрессивным формам поведения,** конструктивным способам разрешения противоречий и реализации различных мотиваций личности. Ведь как установлено, наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми обнаруживаются не в личностном предпочтении агрессивных альтернатив, а в незнании конструктивных решений. Таким образом, процесс социализации неагрессивного поведения включает приобретение системы знаний и социальных навыков, а также воспитание системы личностных диспозиций, установок, на основе которых формируется способность реагировать на фрустрацию относительно приемлемым образом.

АГРЕССИЯ И ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Большинству существующих в современной психологии теорий агрессии не противоречит идея о взаимосвязи агрессии с теми или иными конкретными устойчивыми поведенческими паттернами. Или в других терминах — идея о взаимосвязи агрессии с определенными характерологическими типами. Такую связь допускает логика **инстинктивистской** и **психоаналитической теорий агрессии.** Эта связь не просто допускается, но, по существу, постулируется как обязательная в **теории социального научения агрессии.** Пожалуй, идея о взаимосвязи агрессии с теми или иными конкретными индивидуальными характерологическими особенностями менее характерна лишь для **фрустрационной теории агрессии** (да и то только для ее классического, первоначального варианта).

Констатация логичности взаимосвязи агрессии с определенными характерологическими типами не является еще, однако, решением проблемы по существу. Значительный теоретический и, может быть особенно, практический интерес представляет выявление конкретного типа связи между агрессией и вполне определенными (конкретными) характерологическими особенностями.

Предметом одного исследования (Реан А. А., 1997) было выявление взаимосвязи уровня агрессии с определенными характерологическими особенностями подростков **14-17 лет.**

Ожидаемыми и прогнозируемыми оказались полученные результаты, из которых следует вполне конкретная, четкая и сильная связь между **возбудимой характерологией** и различными проявлениями агрессии. «Возбудимость» положительно коррелирует с *вербальной агрессией,* раздражительностью, *спонтанной агрессией,* а также с *косвенной агрессией.*

Как известно, центральной особенностью возбудимой личности является импульсивность поведения. Вся манера общения и поведения у них в значительной мере обусловлена не логикой, не рациональным оцениванием своих поступков, а импульсом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия, общения для них характерна крайне низкая терпимость. На этом фоне выявленная система корреляционных зависимостей представляется неслучайной и вполне логичной.

Гораздо более неожиданными оказались результаты, которые устанавливают недвусмысленную и вполне определенную связь между **демонстративной характерологией** и агрессивностью личности. Более того, оказалось, что структура связей в диаде «демонстративность— агрессия» практически полностью идентична структуре связей в паре «возбудимость—агрессия». Разница состоит не в структуре связей, а лишь в их силе. «Демонстративность» положительно коррелирует с вербальной агрессией, раздражительностью, спонтанной агрессией, с косвенной агрессией. Такая четкая и многоканальная связь демонстративности личности с агрессией действительно представляется неожиданной и странной, так как центральными, сущностными особенностями демонстративного поведенческого паттерна являются, как известно, вовсе не агрессия, а другие поведенческие особенности. К таким особенностям демонстративной личности традиционно относятся потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре внимания. Это проявляется в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Элементом этого поведения является самовосхваление, рассказы о себе или событиях, в которых эта личность занимала центральное место. Полученные данные о связи «демонстративность—агрессия» расширяют традиционные представления о демонстративной личности и позволяют взглянуть на проблему демонстративного поведения под иным углом зрения. С другой стороны, мы видим в этих данных еще одно подтверждение того, что агрессия и агрессивность представляют собой сложный личностный и поведенческий феномен, каузальную природу которого вряд ли когда-либо удастся описать какой-то единственной, одномерной, хотя бы и внутренне непротиворечивой моделью.

Вербальная агрессия — выражение негативных чувств в словесной форме (проклятия, угрозы, крик).
Спонтанная агрессия — самопроизвольная агрессия, не являющаяся прямой реакцией на ситуационное воздействие. ***Косвенная агрессия*** — агрессия, окольным путем

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ РАЗВИТИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ

Внутри подросткового возраста как у мальчиков, так и у девочек существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения.

Так, установлено (Ковалев П. А., **1996),** что у **мальчиков** имеются два пика проявления агрессии: **12 лет** и **14—15 лет.** У **девочек** также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в **11 лет** и в 13 **лет.**

Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек показало, что у **мальчиков** наиболее выражена склонность к прямой физической и прямой вербальной агрессии, а у **девочек** — к прямой вербальной и к косвенной вербальной. Таким образом, для **мальчиков** наиболее характерно не столько предпочтение агрессии по критерию «вербальная—физическая», сколько выражение ее в прямой, открытой форме и непосредственно с конфликтующим. Для **девочек** же характерно предпочтение именно вербальной агрессии в любых ее фор-

13*

мах — прямой или косвенной, хотя косвенная форма оказывается все-таки более распространенной. Тенденция большей выраженности у мальчиков прямой агрессии (часто физической), а у девочек — косвенной вербальной, очевидно, является кросскультуральной, характерной для подростков различных этносов (Зоуир Али Рашид, 1999).

РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ АГРЕССИИ

В исследовании (Семенюк Л. М., 1996) было показано, что если **у 10—11-летних** подростков преобладают проявления **физической агрессии,** то по мере взросления у подростков **14—15 лет** на первый план выходит **вербальная агрессия.** Это, однако, не связано со снижением проявления физической агрессии с возрастом. Максимальные показатели проявления всех форм агрессии (как физической, так и вербальной) обнаруживаются именно в **14—15 лет.** Но динамика роста физической и вербальной агрессии по мере взросления неодинакова: проявления физической агрессии хотя и увеличиваются, но незначительно. А вот проявления вербальной агрессии растут существенно более быстрыми темпами.

Можно отметить также, что в более младшем возрасте **(10—11 лет)** между разными формами агрессии существует достаточно слабая дифференциация. То есть хотя они и выражены неодинаково, но различия между ними по частоте встречаемости невелики. В возрасте же **14—15 лет** между различными формами агрессии обнаруживаются более четкие и явные различия по частоте встречаемости.

Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями. В раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует **физическая агрессия,** а у девочек она выражена незначительно — они отдают предпочтение **вербальной форме** проявления агрессии.

Однако, как показывают исследования (Семенюк Л. М., 1996), уже в возрасте **12—13 лет** как у мальчиков, так и у девочек наиболее выраженной оказывается такая форма проявления агрессии, как **негативизм.** Напомним, что под негативизмом в **концепции агрессии/враждебности Басса-Дарки** понимается оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, которая может проявляться как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев.

Второе место по частоте встречаемости в указанный возрастной период у мальчиков занимает **физическая агрессия,** а у девочек — **вербальная.**

В более старшем возрасте (подростки **14—15 лет)** у мальчиков доминируют **негативизм и вербальная агрессия** (которые представлены практически одинаково), а у девочек — **вербальная агрессия.** Физическая агрессия в этом возрасте не является доминантной формой проявления агрессии уже и у мальчиков. Следует отметить также, что, независимо от возраста, у мальчиков все формы агрессивного поведения выражены больше, чем у девочек.

Негативизм — оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, проявляющаяся как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев.

Исследования

Исследования связи агрессивного поведения с социальным статусом подростка в группе сверстников (Ковалев П., 1996) показали, что среди подростков с наиболее высоким социометрическим статусом («эмоциональные лидеры») 48% составляют лица с уровнем агрессии выше среднего. Вместе с тем установлено также, что среди «эмоциональных лидеров» 33% имеют показатели агрессии средней величины, а 19% — низкий уровень агрессии.

Относительно выраженности различных типов агрессивного поведения в этой группе подростков можно отметить, что наиболее часто встречается прямая физическая агрессия — 43% лиц с высоким социометрическим статусом склонны именно к ней. У 30% «эмоциональных лидеров» ведущим способом агрессивного поведения является прямая вербальная агрессия, а у 27% — косвенная вербальная.

АГРЕССИВНОСТЬ И КОНФЛИКТНОСТЬ

Иногда понятие «агрессивность» употребляется как синонимичное с понятием «конфликтность». Такое смешение понятий осуществляется как бы не случайно, а на том основании, что в исследованиях выявляются корреляционные связи между агрессивностью и конфликтностью, а также однотипные корреляции обоих этих понятий с рядом других личностных свойств (наступательность, вспыльчивость, обидчивость, нетерпимость и др.).

Однако наличие таких корреляционных связей на самом деле еще не дает оснований для отождествления понятий. Необоснованность такой логики видна хотя бы из следующей простой аналогии. Рост и вес человека коррелируют между собой, также обе эти характеристики имеют однотипные корреляции с рядом других параметров (например, с качеством питания ребенка). Но все это не дает нам оснований считать, что рост и вес — это одно и то же, что эти понятия синонимичны.

С содержательно-психологической точки зрения понятия «агрессивность» и «конфликтность» обозначают различные психологические феномены, что находит отражение как на уровне современных теорий агрессивности и конфликтности, так и на уровне методов их диагностики. А кроме того, на поведенческом уровне конфликтность вряд ли может коррелировать с популярностью, а вот агрессия, как было показано на эмпирическом уровне, не исключает такой взаимосвязи и при определенных условиях коррелирует с социометрическим статусом, эмоциональной предпочитаемос-тью личности.

САМООЦЕНКА ПОДРОСТКА И АГРЕССИВНОСТЬ

Уровень выраженности агрессивных реакций коррелирует с самооценкой подростка. Общая тенденция здесь заключается в наличии прямой свя-

Инструментальная агрессия — агрессия, при которой причинение вреда другим не

является самоцелью, а является средством достижения какой-либо иной цели.
Враждебность — агрессия, при которой главной целью агрессора является причинение | страданий и вреда жертве.

зи: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих. Такая взаимосвязь характерна как для *инструментальной агрессии,* так и для другой формы агрессии — *враждебности.*

В одном исследовании (Реан А. А., 1997) было показано, что уровень **физической агрессии** подростков **14—17 лет** коррелирует с уровнем общей самооценки личности. Чем выше была самооценка, тем больше была выражена и склонность к проявлению физической агрессии.

Оказалось, кроме того, что парциальные самооценки, такие, как самооценка способности к лидерству и самооценка своего «физического Я», коррелируют с такой формой агрессии, как **негативизм.** Таким образом, оппозиционная манера поведения, направленная против авторитетов **и** установившихся правил, в большей степени характерна именно для подростков с высокой самооценкой своих лидерских потенций, а также для подростков, высоко оценивающих свою физическую привлекательность **и** телесное совершенство. Очевидно в наибольшей степени подростковый негативизм выражен в том случае, когда обе эти парциальные самооценки «сходятся» в одной личности.

В том же исследовании (Реан А. А., 1997) было показано, что **вербальная агрессия** коррелирует с различными аспектами самооценки подростков. Так же как и в случае с негативизмом, уровень проявления вербальной агрессии выше у тех, для кого характерна высокая самооценка способности к лидерству. Кроме того, вербальная агрессия оказалась связанной с уровнем самооценки собственной самостоятельности, автономности и с самооценкой интеллекта. Таким образом, наибольшая вероятность проявления высокой вербальной агрессии также связана с высокой самооценкой личности, особенно если для этого подростка характерны представления о себе как о высокоавтономной, самостоятельной личности, отличающейся выраженной способностью к лидерству и высоким интеллектом.

Еще одна тенденция, которая обнаруживается в исследованиях (Трофимова Н. Б., Реан А. А., 1999), состоит в том, что более агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку — либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки. Так, если в группе высокоагрессивных подростков высокую самооценку имеют 31% испытуемых, то в группе неагрессивных такую самооценку имеют в два раза меньше подростков — 15%. Соответственно, низкую самооценку в группе высокоагрессивных имеют 25%, а в группе неагрессивных — только 15%.

Для понимания подростковой агрессии важное значение имеет не только рассмотрение самой по себе самооценки личности, но и анализ **соотношения самооценки и внешней оценки,** которая дается референтными лицами, например учителями или сверстниками. Если самооценка не находит должной опоры во внешнем социальном пространстве, если оценка подростка значимыми лицами из ближайшего окружения всегда (или преимущественно) ниже его самооценки, то эта ситуация, несомненно, должна рассматриваться как фрустрирующая. При этом здесь фрустрация касается не чего-то второстепенного, так как блокируется одна из базовых, фундаментальных потребностей личности, каковой, несомненно, является потребность в признании, уважении и самоуважении. И как любой фрустратор, эта ситуация может провоцировать проявление агрессии. Хотя ортодоксальные сторон-

ники фрустрационной теории агрессии сказали бы в этом случае более категорично: такая ситуация не просто может, но явно будет приводить к агрессии.

Специальные исследования, проведенные по этому поводу (Дандаро-ваЖ. К., Реан А. А., 1999), показали, что действительно подростки, чья самооценка находится в конфликте с внешней оценкой социума (оценка ниже и не соответствует самооценке), значимо отличаются от своих сверстников более высокими показателями агрессии. Наиболее существенные различия обнаруживаются по уровню выраженности **косвенной агрессии** и **негативизма.** Однако, кроме того, подростки с конфликтным соотношением самооценки и внешней оценки имеют также и более высокий уровень таких форм агрессии, как **раздражительность, физическая агрессия и обида.**

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Одной из форм агрессивного поведения вообще, и у подростков **в** частности, является аутоагрессивное поведение, то есть агрессия, направленная на самого себя. Аутоагрессия, по существу, представляет собой деструктивное, саморазрушающее поведение. Феномен аутоагрессии представляется наиболее загадочным и, конечно не должен сводиться лишь к клинической мазохистской интерпретации. Понятно, что аутоагрессия, так же как и агрессии вообще, представляет значительный интерес именно для «нормальной» психологии личности.

Результаты одного большого и многоаспектного исследования подростковой агрессии (Реан А. А., 1997), подтверждая сложность феномена аутоагрессии, позволяют нам ввести понятие **«аутоагрессивный паттерн личности».** Таким образом, аутоагрессия представляет собой не просто изолированную личностную черту, конкретную особенность, но является сложным личностным комплексом, функционирующим и проявляющимся на различных уровнях.

В структуре аутоагрессивного паттерна личности, как показывают результаты этого исследования, могут быть выделены следующие субблоки: характерологический субблок аутоагрессивного паттерна, самооценочный субблок, интерактивный субблок, социально-перцептивный субблок.

Характерологический субблок аутоагрессивного паттерна. Как оказалось, аутоагрессия имеет множественную систему достоверных связей с целым рядом характерологических особенностей личности. Так, уровень аутоагрессии положительно коррелирует с интроверсией, педантичностью, а также с депрессивностью, невротичностью, и отрицательно связан с демонстративностью личности.

Самооценочный субблок аутоагрессивного паттерна. Самооценке и самоотношению принадлежит центральное место в структуре личности. Поэтому, на наш взгляд, не вызывает удивления то, что в аутоагрессивном паттерне личности выделяется самостоятельный самооценочный блок. Уровень аутоагрессии, как нами установлено, отрицательно коррелирует как с уровнем общей самооценки личности, так и с отдельными ее парциальными составляющими. Так, чем выше аутоагрессия личности, тем ниже самооценка собственных когнитивных способностей (память, мышление), ниже

самооценка тела («физическое Я»), ниже самооценка собственной способности к самостоятельности, автономности поведения и деятельности.

Интерактивный субблок аутоагрессивного паттерна. Аутоагрессия связана со способностью/неспособностью к успешной социальной адаптации личности, с успешностью/неуспешностью межличностного взаимодействия в микросоциуме. Уровень аутоагрессии личности, по нашим данным, отрицательно коррелирует с общительностью и положительно — с застенчивостью. Аутоагрессия, как мы могли убедиться выше,— это, как правило, низкая самооценка и неприятие себя. Уже это вполне достаточные основания для появления трудностей социально-психологического характера, связанных с установлением контактов и осуществлением продуктивного общения. Что, собственно, и фиксируется на поведенческом уровне в высоких показателях застенчивости и низких показателях общительности.

Социально-перцептивный субблок аутоагрессивного паттерна личности. Наличие аутоагрессии связано с особенностями восприятия других людей. Однако связи эти являются далеко не тривиальными, а, на первый взгляд, даже и парадоксальными. Аутоагрессия, по нашим данным, практически не связана с негативизацией восприятия других. Напротив, уровень аутоагрессии коррелирует с позитивностью восприятия значимых других. Наиболее сильно эта тенденция позитивного восприятия других с ростом уровня аутоагрессии проявляется у подростков и юношей в отношении учителей и в отношении собственных родителей (дифференцированно изучалось отношение к отцу и к матери — тенденция оказалась общей). Уровень аутоагрессии оказался отрицательно связанным лишь с представлением о том, «каким меня видят другие» (двойная рефлексия). Чем выше уровень аутоагрессии субъекта, тем более негативными являются представления об оценке другими его личности. Необходимо заметить, что данный социально-перцептивный феномен прямо связан с зафиксированными выше особенностями самооценочного субблока аутоагрессивного паттерна личности.

В заключение отметим, что аутоагрессия не коррелирует ни с какими другими шкалами агрессии (всего в исследовании использовалось 10 таких субшкал), за исключением положительной корреляции со шкалой «обида». Это еще раз подчеркивает особенность феномена аутоагрессии внутри общей проблематики психологии агрессии. Мы предполагаем, кроме того, определенную недостаточность методической концепции Басса-Дарки именно относительно феномена аутоагрессии. Кратко эта недостаточность связывается нами с доминантой указанной концепции на **«чувстве вины»,** при недостатке внимания к общему **«неприятию самого себя».** Неприятие самого себя является, очевидно, стержневой и наиболее общей характеристикой аутоагрессивной личности, в то время как чувство вины отражает лишь один из аспектов аутоагрессии. По крайней мере, ясно, что аутоагрессия **в** целом не сводится лишь к чувству вины.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

В подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических **познавательных процессов** и формирование личности.

Наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются в интеллектуальной сфере.

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления.

Следует отметить, что в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы делаются более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственно личностное развитие.

Развитие **эмоциональной сферы** протекает бурно. Для подросткового возраста (от 11 до 14 лет) характерны резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. В этом возрасте наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения подростков — порой от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно.

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками — все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний, таких как сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т. д.

При переходе от подросткового к юношескому возрасту самопознание теряет эмоциональную напряженность и существует на спокойном эмоциональном фоне.

Для эмоциональной жизни юности характерно не только переживание предметных чувств (направленных на определенное событие, лицо, явление), но *я*- формирование у молодых людей чувств обобщенных (чувства

прекрасного, чувства трагического, чувства юмора и т. д.). Эти чувства выражают уже общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности.

В возрасте от 11 до 19 лет происходят коренные преобразования в строении мотивационной сферы подростка. Она приобретает иерархический характер, мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно принятого решения, многие интересы принимают характер стойкого увлечения.

В мотивационной структуре процесса общения происходят значимые перемены: теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе.

Существенные преобразования происходят в характере мотивации учебно-познавательной деятельности подростков.

Одной из важнейших особенностей этого периода является повышенный интерес к вопросам полового развития и к сексуальной сфере. Обнаруживаются четко выраженные тендерные особенности мотивов сексуальной активности подростков.

Другой особенностью мотивационной сферы подростков является возникновение потребностей и мотивов, обусловливающих различные поведенческие отклонения: наркоманию, алкоголизм, курение, преступное поведение.

Подростковый период очень важен в развитии Я-концепции, в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

В этот период у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир.

Подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в его организме, маргинальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями.

Стремление к общению со сверстниками настолько характерно для под росткового и юношеского возраста, что получило название подростковой реакции группирования. Наряду с очевидным полоролевым разделением наблюдается образование смешанных подростковых и юношеских групп.

Кроме того, актуализируется стремление подростка к освобождению от опеки со стороны взрослых (реакция эмансипации), что в ряде случаев приводит к учащению и углублению конфликтов с ними. Однако полной свобо-

ды подростки в действительности не хотят, поскольку еще не готовы к ней, они хотят всего лишь иметь право на собственный выбор, на ответственность за свои слова и поступки.

В связи с половым созреванием у молодых людей появляется влечение к противоположному полу, которое у юношей и девушек проявляется качественно по-разному.

Следует отметить, что ведущими факторами развития в этом возрасте становятся общение со сверстниками и проявление индивидуальных особенностей личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика. 1980. Т. 1.

Ананьев Б. Г. К постановке проблемы детского самосознания. Известия АПН РСФСР. 1948. № 18.

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., **1964.**

Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия. М., 2000.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.

Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. № 5.

Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1967.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 1996.

Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. **М., 1972.**

Губерман И. Прогулки вокруг барака. М.: До Глаголь, 1993. Детство и общество в современной России: проблемы и перспективы // Информ. бюллетень. М., 1999.

Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев, 1987.

Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 1998.

Зоуир А. Али Рашид. Кросскультурное изучение агрессивного поведения у подростков России и Йемена: Автореф. канд. дисс. СПб., 1999.

Изард К. Г. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Кваде В., Трусов В. П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка // Вопросы психологии. 1980. № 3.

Кирьянова А. В. Ориентация школьников на социально значимые ценности: Учеб. пособие. Л., 1991.

Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни. М.; Л., 1991.

Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. канд. дисс. СПб., 1996.

Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

Кон И. С. Дружба. М., 1987.

Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Куницина В. Н. Восприятие подростком другого человека и самого себя: Автореф. дис. канд. психол. наук. Л., 1968.

Левитов Н. Д. Профессиональные и учебные интересы восьмиклассников. М., 1962.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.

Лунеев В. В. Преступное поведение: мотивация, прогнозирование, профилактика. М., 1980.

Маркова А. К. Психология обучения подростка. М.: Педагогика, 1975.

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974.

Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1997.

Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредованный фактор влияния самооценки на эффективность интел-лектульной деятельности подростка. Психологический журнал. 1998. № 1.

Образ жизни детей и подростков Российской Федерации. М., 1992.

Обухова Л. В. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.

Овчинникова Т. Н. К вопросу об истоках направленности личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987.

Осницкий А. К. Проблемы субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1.

Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Ратинов А. Р. Социально-психологические аспекты юридической теории и практики // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983.

Ратинов А. Р., Константинова Н. Л., Соб-чик Е. М. Самооценка преступников // Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979.

Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.

Реан А. А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности // Ананьевские чтения-97. СПб., 1997.

Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №5.

Реан А. А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-98. СПб., 1998.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.

Реан А. А., Трофимова Н. В. Тендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. Минск, 1999.

Ремшмидт X. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. М., 1989.

Русинов Г. Б. Мотивация насильственных преступлений несовершеннолетних. Казань, 1993.

Семенюк Л. М. Психологические особенности агресивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996.

Собкин В. С. Динамика ценностных ориентации в старшем школьном возрасте: Дис. в виде науч. доклада на соиск. докт. психол. наук. М., 1997.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.

Соколова Е. Т., Николаева В. Н. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995.

Углов Ф. Г. Из плена иллюзий. М., 1986.

Фельдштейн Д. И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире: Научно-методический журнал. 1994, №0.

Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.

Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М., 1995.

Щербаков Н. Ю. О понятиях индивидуальности и индивидуализации // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. СПб., 1998.

Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1999.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1999.

Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание. М., 1976.

Bandura A. Aggression: A social learning analysis. N. Y., 1973.

Eron L. D,, Walder L. O., Toigo R., Lefkowitz M. M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression // Child Development. 1963. № 34.

Lefkowitz M. M., Eron L. D., Walder L. O., Huesmann L. R. Growing to be violent: A longitudinal study of the development of aggression. N. Y., 1977.

Miller N. Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1948. V. 43.

часть VI

РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ
(ОТ 20 ДО 40 ЛЕТ)





ГЛАВА 1

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

яд исследователей, занимающихся проблемами развития и самопознания, рассматривают взрослость как время непрерывного изменения и роста. Развитие человека в период взрослости зависит от разрешения проблем предшествующих периодов — обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия (КрайгГ., 2000).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

К *познавательным психическим процессам* относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Уровень одаренности — характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей, определяющих успешность индивида в определенном виде деятельности.

В современной психологической литературе можно встретить противоположные точки зрения на развитие когнитивной сферы индивида в период ранней взрослости. Некоторые авторы полагают, что развитие когнитивной сферы человека прекращается на рубеже 18—20 лет, в последующие же годы происходит снижение интеллектуальных показателей. Другие утверждают, что когнитивное развитие продолжается и в период ранней взрослости. Кто прав из приверженцев этих противоположных точек зрения? Вряд ли можно дать однозначный ответ на этот вопрос. Вероятно, что обе позиции в определенной степени верны. Однако для того, чтобы это понять, необходимо представить все многообразие аспектов данной проблемы и определить особенности данного возрастного периода.

В большинстве исследований, посвященных проблеме возрастного развития, отмечается, что существуют качественные различия в особенностях развития когнитивной сферы между различными возрастными периодами. Специфика когнитивной сферы лиц, достигших 20—40 лет, обусловлена не только хронологическим возрастом и изменениями организма, но в боль-

/

шей степени определяется личными, социальными и культурными событиями и факторами. Динамика и направление развития когнитивной сферы может быть как положительной, так и отрицательной. Социальные ориентиры и культурные запросы достигшего взрослости молодого человека могут поддерживать, расширять или подрывать сложившиеся в юношеские годы формы поведения, требуя формирования новых.

Также следует подчеркнуть, что динамика развития когнитивной сферы человека при достижении им возраста ранней взрослости в значительной степени имеет индивидуально-ситуативную обусловленность. С чем это связано?

Как полагает С. Пако, оптимум интеллектуальных функций достигается на рубеже юности — первых этапов ранней взрослости (ранней молодости) человека, а интенсивность их инволюции зависит от двух факторов: внутреннего и внешнего.

В качестве внутреннего фактора выступает **уровень одаренности** индивида. Известно, что у более одаренных индивидуумов интеллектуальный прогресс длительный, инволюция наступает позже и происходит медленнее, чем у менее одаренных.

В качестве внешнего фактора выступает совокупность условий, зависящих от социально-экономических и культурных условий. Таким внешним фактором в первую очередь является образование, которое, по мнению С. Пако, существенно противостоит старению, затормаживая инволюционный процесс. Однако если обучение в школе носит всеобщий и обязательный характер, то повышение уровня образования после окончания школы имеет не только объективную — социально-экономическую, но и личностную обусловленность. Тенденция к самореализации и саморазвитию у многих молодых людей выступает в качестве важнейшего стимула к повышению уровня образования и формированию познавательных интересов. Поэтому развитие когнитивной сферы людей в возрасте **20—40 лет** неразрывно связано с развитием и формированием личности.

ПОНЯТИЕ ВОЗРАСТА И ВОЗРАСТНЫХ ЧАСОВ

От чего зависит динамика интеллектуального развития взрослого человека и в чем проявляются ее особенности?

Прежде всего следует отметить, что период взрослости — это наиболее длительный период жизни человека, в котором, как правило, выделяют три стадии или субпериода. Это период ранней взрослости (от 20 до 40 лет), средней взрослости (от 40 до 60 лет) и поздней взрослости (от 60 лет и старше). Каждый из вышеперечисленных возрастных периодов обладает своими особенностями и характеристиками. Однако когда речь идет о конкретном человеке, то применить к нему данные возрастные рамки оказывается довольно сложно, так как существенное влияние на поведение и развитие человека оказывает его субъективное представление о себе и своем возрасте. Поэтому очень часто в отношении взрослого человека используют понятие *возрастных часов.* Под данным понятием принято понимать внутренний временной график жизни, используемый в качестве критерия развития во взрослости; средство узнать о том, насколько человек в своем развитии опережает ключевые социальные события, приходящиеся на период взрослости, или отстает от них. К ключевым событиям принято относить такие, как обучение в вузе, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др.

Возрастные часы — внутренний временной график возрастного развития индивида, который позволяет судить о том, насколько человек опережает ключевые события в жизни (или отстает от них): обучение в вузе, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др.

Биологический возраст — соответствие индивида определенному моменту жизни.

Социальный возраст — степень соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам, рассматриваемым в контексте биологического возраста.

Психологический возраст — характеристика степени адаптированности человека к условиям социума в соответствии с уровнем интеллекта, способностью к научению, двигательными навыками, чувствами, установками, мотивами и пр.

Психофизиологические функции — функции коры головного мозга, обеспечивающие взаимосвязь между физиологическими и психическими процессами.

Мотивация — побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность.

Однако в последнее время для большинства развитых стран характерно изменение хронологии возрастных событий. Поэтому кроме понятия возрастных часов часто используют три независимых понятия возраста: биологический, социальный и психологический возраст.

Психологический возраст указывает на то, насколько человек адаптирован к требованиям окружающего мира. Данное понятие возраста включает в себя уровень интеллекта, способность к научению, двигательные навыки, а также такие субъективные факторы, как чувства, установки, мотивы.

Социальный возраст оценивается по степени соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам. Определяя суть данного понятия, Г. Крайг приводит следующий пример: «На 50-летнего мужчину с тремя детьми смотрят совершенно иначе, чем на 50-летнего холостяка, завязывающего знакомства в барах в поисках партнерши...»

В понятие *биологического возраста* чаще всего включают соответствие человека определенному моменту жизни. С этой точки зрения биологический возраст весьма вариативен, потому что существуют значительные различия в продолжительности жизни людей. Однако, рассматривая закономерности развития когнитивной сферы, понятие биологического возраста мы будем сопоставлять с особенностями динамики психофизиологических функций. Именно эти функции определяют закономерности функционирования психических познавательных процессов, поскольку любой психический процесс формируется как определенная констелляция *психофизиологических функций* (сенсорных, мнемических, вербальных, тонических и т. д.), действий с разнообразными операциями (перцептивных, мнемических, логических и т. д.) и *мотивации* fпотребностей, установок, интересов и ценностной ориентации). Каковы основные характеристики психофизиологических функций индивида, достигшего возраста ранней взрослости?

РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ И ОЩУЩЕНИЙ

Время реакции — временной интервал между предъявлением какого-либо сигнала (оптического, акустического, тактильного и т. д.) и началом

обусловленного инструкцией (при проведении обследования) ответа на этот сигнал.

Прежде всего следует отметить особенности общего проявления психофизических функций. Это можно проследить на примере изменения *времени реакции (ВР).* Так, из работ Е. И. Бойко, посвященных изучению времени реакции человека (1964), известно, что у детей время реакции существенно больше, чем у взрослых. Комментируя этот факт, Е. И. Бойко пишет: «Казалось бы, он находится в противоречии с общеизвестной живостью и подвижностью детского возраста. Тем не менее общая закономерность состоит в постепенном и неуклонном укорачивании ВР, начиная с 3/2 **лет** и кончая студенческим возрастом, а затем **(после** 40 **лет)** сменяется еще более постепенным его удлинением по мере процесса старения организма». Таким образом, к **23-25 годам** многие психофизиологические функции достигают своего максимального развития и сохраняются на достигнутом уровне **до** 40 **лет.**

Изменение времени реакции сопровождается повышением чувствительности человека. Так, исследования П. П. Лазарева и его сотрудников, посвященные изучению чувствительности различных модальностей (периферического зрения, слуха, кинестезии) у людей разных возрастов, позволили сделать вывод о том, что чувствительность «периферического зрения, слуха, центров движения и, вероятно, других центров зависит от возраста» (1945). Причем пороговые значения, полученные для 20-летнего возраста, как полагал П. П. Лазарев, могут быть использованы в качестве эталона сенсорного оптимума, по сличению с которым можно определить возраст любого человека. На **рубеже 20 лет П. П.** Лазаревым была отмечена максимальная чувствительность слуха, зрения и двигательных центров. Однако в последующих работах Л. А. Шварц (1948) и С. В. Кравкова (1950) было доказано, что сенсорный оптимум достигается **к 25 годам** жизни. Следовательно, максимального развития ощущения достигают к 25 годам и сохраняются на этом уровне у большинства людей до 40-летнего возраста.

Вехи в развитии

Максимального развития ощущения достигают к 25 годам и сохраняются на этом уровне у большинства людей до 40-летнего возраста.

Примечателен тот факт, что в процессе исследования закономерностей онтогенетической эволюции чувствительности (ее постепенного повышения к **18-25 годам,** а затем стабилизации в **25-50 лет)** было обнаружено, что они легко соотносятся с кривой возрастных изменений времени реакции. Характеризуя генетическую общность этих явлений, Б. Г. Ананьев говорит о том, что «в процессе индивидуального развития *аналитическая деятельность больших полушарий головного мозга* прогрессирует, ни в какой мере не прекращаясь и не свертываясь по мере формирования сложных систем его синтетической деятельности. Более того, именно *синтетическая* деятельность обеспечивает как бы расширенное воспроизведение потоков информации, ее упорядочение, отбор и организацию постоянного взаимодействия всех каналов связи с окружающей средой. Можно предположить, что такая взаимосвязь сама является ***фактором, противостоящим тотальной инволюции элементарных психофизиологических функций в процессе старения».***

Аналитическая деятельность полушарий — деятельность полушарий головного мозга по расчленению полученной информации на составные элементы.

Синтетическая деятельность полушарий — деятельность полушарий головного мозга по соединению отдельных единиц информации в целостный психический образ.

Сенсибилизация — повышенная чувствительность нервных центров под влиянием действия раздражителей.

Сенсорно-перцептивные процессы — процессы получения чувственной информации о предметах и явлениях окружающей действительности.

I -- «-. ________________________________

Таким образом, можно говорить о том, что после достижения человеком **25-летнего** возраста сохранность и стабильность психофизиологических функций в значительной степени определяется особенностями функционирования высших психических процессов. Вероятно, этим объясняется и то, что каждый из видов чувствительности может иметь несколько «пиков», точек подъема, так как процесс развития носит неравномерный характер. Один из этих «пиков», сопровождающихся конвергенцией ряда сенсорных функций, располагается в зоне ранней зрелости **(18—25 лет),** а другой может иметь место и позже — в период общей стабилизации функций.

Кроме этого, следует отметить, что описанная выше закономерность является обобщенной, но ни в коей мере не является всеобщей. Развитие сенсорной сферы носит индивидуально обусловленный характер. Об этом свидетельствуют исследования Н. В. Тимофеева и К. П. Покрывалова (1950), Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко **(1964),** а также других исследователей.

Характеризуя данное явление, Б. Г. Ананьев высказывает предположение о том, что «любая сенсорная функция проявляет свой действительный потенциал лишь в том случае, если находится систематически в состоянии полезного для нее оптимального (а не только посильного) напряжения. Это именно то основное условие, которое обеспечивает *сенсибилизацию* функций в процессе труда». По мнению Б.Г.Ананьева, сенсорные функции, включенные в трудовую деятельность, имеют как бы удвоенную, усиленную (по сравнению с другими сенсомоторными функциями) мотивацию. В таких условиях (оптимальной нагрузки, сенсибилизации, усиленной мотивации, операционных преобразований функции) происходит эволюция функций, достигающая новых, более высоких уровней развития и в зрелые годы. Одновременно с этим другие сенсорные функции, не имеющие таких условий развития, инволюционируют, причем преждевременно, в относительно молодые годы человеческой жизни. Следовательно, трудовая деятельность человека также определяет возможность сохранения достигнутого уровня развития психофизиологических функций.

Следует отметить, что данная закономерность характерна не только для *сенсорно-перцептивных процессов,* но в равной мере относится и к так называемым *высшим психическим функциям* человеческого интеллекта. Так, большинство исследователей возрастного развития интеллекта констатируют относительно ранние сроки появления оптимального уровня развития человека, а затем постепенное снижение с возрастом функциональной работоспособности мышления, памяти и произвольного внимания. Причем в ряде работ (Пако С, **1960;** Ховланда К., 1963) приведены мнения и аргументы исследователей, полагающих, что оптимум развития интеллектуаль-

ных функций располагается между **18-20 годами.** Например, если принять, по Фульдсу и Равену, логическую способность двадцатилетнего человека за эталон, то в 30 лет она будет равна 96%, в 40 лет — 87%, в 50 лет — 80%, в 60 лет — 75% от эталона.

Каковы же особенности проявления высших психических функций у людей, достигших периода ранней взрослости?

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Вербальная память — вид памяти, который определяет способность запоминать, сохранять и воспроизводить речевую (словесную) информацию.

Долговременная память — вид памяти, благодаря которому человек способен длительное время сохранять и воспроизводить полученную им информацию.

Кратковременная память — вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации.

Образная память — память на представления, картины природы и жизни, а также звуки, запахи, вкусы и т. д.

В ходе исследования памяти взрослых, проведенного Я. И. Петровым, было обнаружено, что наибольшие изменения в **кратковременной вербальной (словесной) памяти** характерны для зрительной и слуховой модальности.

В развитии вербальной кратковременной памяти на слух выявлено два периода: наиболее высокие показатели развития приходятся на возраст от 18 до **30 лет** и низкие с тенденцией все большего снижения — на возраст **31-40 лет.** Вербальная кратковременная зрительная память на запечатле-ние слогов и слов имеет ту же тенденцию.

В свою очередь, **образная память** подвергается с возрастом наименьшим изменениям, а вербальное запечатление **долговременной памяти** отличается большим постоянством в возрасте от 18 **до** 35 **лет** и снижением уровня своего развития в период от 36 **до** 40 **лет.**

Причем, анализируя результаты проведенных исследований, Я. И. Петров отмечает существование зависимости динамики развития мнемических функций от характера деятельности человека. Активная умственная деятельность человека позволяет достичь более высоких показателей развития.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Проведенные исследования особенностей мышления у взрослых людей позволили установить, что у большинства людей при достижении возраста ранней взрослости мышление отличается более гибкими переходами во взаимосвязях образных, логических и действенных компонентов.

Еще Л. С. Выготский отмечал, что внутри единого мыслительного акта взрослого человека постоянно происходят переходы от *образного мышления*

Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.
Образное мышление — вид мыслительного процесса, в котором используются образы.
Логическое мышление — вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия.
Практическое мышление — вид мыслительного процесса, который направлен на преобразование окружающей действительности на основе постановки цели, выработки планов, а также восприятия и манипулирования реальными предметами.
Теоретическое мышление — один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов. Данный вид мышления обычно отличают от мышления практического.

к логическому и обратно. Таким образом, одной из основных характеристик мышления взрослых людей в период 20—40 лет является комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления. Например, результаты *теоретического мышления* проверяются практикой, под влиянием которой происходит обогащение и теоретического мышления. В то же время *практическое мышление,* связанное с непосредственно воспринимаемой ситуацией, отталкивается от понятий теоретического мышления и т. д.

Вехи в развитии

Одной из основных характеристик мышления взрослых людей в период **20-40 лет** является комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления.

Мнение ученых

Характеризуя особенности развития мышления у людей, достигших периода взрослости, Б. Г. Ананьев пишет: «Справедливо подчеркивая ведущую роль теоретического мышления и языка по отношению к обобщению данных чувственного отражения, исследователи нередко изображают процесс умственного развития как смену чувственного познания логическим. Взрослый человек выступает в такой трактовке не как ощущающий и мыслящий, а только как мыслящий субъект, у которого сохранились лишь следы прошлых ощущений в его памяти». Более правильно было бы говорить о том, что мышление взрослого человека — это сплав чувственного (наглядно-образного) и теоретического (логического) мышления.

Имеющиеся в настоящее время экспериментальные данные позволяют говорить о том, что на протяжении периода ранней взрослости (от 18 до 40 лет) наблюдается неравномерность в развитии конкретных видов мышления.

Наиболее полные возрастные характеристики мышления взрослых людей были получены Д. Векслером, по мнению которого интеллектуальное развитие человека охватывает значительный период с 19 до 30 лет.

Причем пики некоторых функций, например лексических, достигают максимума в 40 лет (10,5 баллов по сравнению с 17 годами, когда эта функция оценивается в 8,4 балла).

В то же время некоторые другие функции снижаются после 30 лет.

Например, такое снижение характерно для интеллектуальных функций, связанных скорее не с речью, а с моторикой. Проведенное Д. Векслером сум-

марное сопоставление данных юношеского возраста **(18-19** лет) и первых этапов ранней взрослости **(25-34)** позволило установить, что более высокие показатели интеллектуальных функций характерны для периода ранней взрослости. Такой вывод расходится с мнением многих исследователей, которые считают, что достижение оптимума функционального развития интеллекта человека происходит в юношеском возрасте.

| Нормы развития

Практическое мышление имеет самые высокие показатели развития (оптимумы) в возрасте **31-32** и **34-35 пет.**

Оптимумы в развитии **теоретического мышления** приходятся на возраст **20, 23, 25 и 32 года.**

Оптимумы в развитии **образного мышления** обнаружены в возрасте 20, 23, 25, 32, **35 и** 39 **лет.**

Причину подобного расхождения во мнениях исследователи видят прежде всего в существовании различных условий развития мышления человека. По отношению к интеллектуальным функциям такими условиями являются характер и форма умственной деятельности индивида, его образование, сформированность умственных операций, опыта и т. д. Следовательно, и для мышления как высшего психического процесса деятельность, которой занимается индивид, имеет весьма существенное значение в особенностях развития интеллектуальных функций.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Как известно, развитие мышления человека идет параллельно с развитием речи. Наиболее существенные различия в развитии речи людей, достигших возраста ранней взрослости, по сравнению с детским, подростковым и юношеским возрастами, проявляются в изменении **качественных параметров речи.**

Так, исследования Е. Харке (1966) свидетельствуют о том, что у человека, достигшего взрослости, происходит преобразование самой **структуры речи,** изменяется ее **лексический и грамматический состав.** Сопоставление в этом исследовании речи учащихся 12, **18** лет и людей 30-летнего возраста дало возможность выявить прогресс структуры речи у взрослых сравнительно с подростками и детьми. Одно из проявлений этого процесса — переход от простого предложения к сложно-распространенному с двумя, тремя и четырьмя членами. Таким образом, Е. Харке делает вывод о возросших возможностях рече-мыслительной деятельности человека в зрелом возрасте.

В ряде своих исследований Б. А. Греков осуществил сопоставление речи людей, достигших периода ранней взрослости **(25-33 года),** с речью людей в возрасте свыше 70 лет. Сопоставление осуществлялось по весьма значимому показателю — подвижности и пластичности (образованию и переделке) речевого стереотипа. По его данным, у более молодых людей такой стереотип образуется самопроизвольно в 43% случаев, у стариков же — только в 8%. У старых людей часто стереотип образовывался некоторое время спустя (в 48% случаев), что у молодых встречалось лишь в 28,5% случаев. Пе-

Вербальные функции интеллекта — функции интеллекта, связанные с оперированием словами, в том числе возможность получения и анализ речевой информации, понимание смысла слов и др.
Шкала Векслера—Беллеью — психодиагностическая методика оценки уровня интеллектуального развития, предложенная Д. Векслером в 1939 г. Беллвью — название клиники, в которой данная шкала была разработана. Наибольшую известность получил модифицированный вариант этой шкалы, опубликованный в 1955 г. под названием «Векслера интеллекта взрослых шкала».
Невербальные функции интеллекта — функции интеллекта, связанные с восприятием, оценкой и оперированием образами, например, геометрическими фигурами.

ределка речевых стереотипов не встречала каких-либо затруднений в группе лиц, достигших возраста ранней взрослости, в то время как для стариков переделка словесных реакций как на положительные, так и на тормозные сигналы была затруднительной.

Характеризуя общие закономерности развития речи как *вербальной функции интеллекта,* следует обратиться к исследованиям Д. Б. Бромлей, которая предприняла массовые обследования с использованием *шкалы Векслера—Беллвью.* В результате этих исследований был обнаружен противоположный ход развития некоторых вербальных (информированность, определение слов) и *невербальных функций* (кодирование цифр геометрическими фигурами, практический интеллект).

Так, уже в **30—35 лет** отмечается постепенная стабилизация, а затем снижение уровня развития **невербальных функций,** которые становятся резко выраженными **к** 40 годам жизни. Между тем **вербальные функции,** как показали исследования Д. Б. Бромлей, именно с этого периода прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после **40-45 лет.** Таким образом, период ранней взрослости характеризуется прогрессирующим развитием вербальных функций.

Вероятно, можно говорить о том, что с развитием вербальных функций интеллекта в возрасте от 20 до 45 лет продолжается развитие и *вербально-логического, или понятийного, мышления.* Следовательно, интеллектуальное развитие не останавливается на рубеже 20 лет, а продолжает происходить и в более позднем возрасте. При этом оптимум развития невербального интеллекта приходится, видимо, на возраст **30-35 лет,** а развитие вербального интеллекта осуществляется вплоть до 45 **лет** и старше. Возможно, что именно этим объясняется тот факт, что, как правило, именно на рубеже **40-45 лет** человек начинает существенно больше внимания уделять философским вопросам.

Возрастные особенности

Период ранней взрослости характеризуется прогрессирующим развитием вербальных функций интеллекта.

Также следует отметить, что, по мнению Б. Г. Ананьева, рече-мысли-тельные, второсигнальные функции в целом противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех других психофизиологических функций. Эти важнейшие приобретения исторической природы человека становятся решающим фактором его онтогенетической эволюции.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Внимание — направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном.

Объем внимания — одна из характеристик внимания, отражающая способность одновременно сосредоточиваться на восприятии нескольких предметов.

Избирательность внимания — выделение из окружения значимых для субъекта конкретных предметов и явлений.

Переключавмость внимания — способность осмысленно и сознательно перемещать внимание с одного объекта на другой.

Устойчивость внимания — способность определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте.

Концентрация внимания — степень или интенсивность сосредоточенности внимания.

Следует отметить, что при достижении человеком возраста ранней взрослости происходят качественные изменения в развитии не только мышления и речи, но и других психических познавательных процессов. В частности, рассмотрим особенности развития внимания человека.

Так, из результатов экспериментального исследования, проведенного Л. Н. Фоменко, следует, что различные свойства внимания у взрослых людей проявляются неравномерно. Наибольшим возрастным изменениям подвергаются *объем, переключаемость и избирательность* внимания. По мнению Фоменко, *устойчивость и концентрация* внимания существенно не изменяются. Величины уровневых показателей развития объема, переключения и избирательности внимания у взрослых нарастают постепенно в пределах возраста от 18 до 33 лет. После 34 лет происходит снижение показателей уровня развития свойств внимания. Причем наиболее высокие показатели уровня развития объема, переключения и избирательности приходятся на возраст 27—33 года.

Имеющиеся в настоящее время данные, полученные в процессе исследований внимания у взрослых людей, позволяют говорить о существовании неравномерности в проявлении свойств внимания. Причем эта неравномерность прежде всего обусловлена индивидуальными особенностями возрастного развития человека.

Несомненно, на развитие внимания в первую очередь оказывают влияние те виды деятельности, которыми занимается человек. Было установлено, что активная умственная деятельность человека при усвоении знаний или при выполнении профессиональной деятельности играет существенную роль в развитии внимания.

ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Рассматривая развитие когнитивной сферы в неразрывном единстве с развитием личности, некоторые авторы выделяют стадии или этапы возрастной периодизации ранней взрослости. Причем данные стадии могут быть характерны не для всех людей. Так, чаще всего в качестве одной из само-

в качестве одной из самостоятельных и первых стадий ранней взрослости выделяют студенческий возраст.

стоятельных и первых стадии ранней взрослости выделяют студенческий возраст.

Существует целый ряд исследований, посвященных проблемам студенческого возраста, и в том числе закономерностям изменения интеллектуальных характеристик.

Например, было проведено экспериментальное исследование изменений процессов мышления у 140 студентов Гарвардского и Рэдклиф-фского университетов за 4 года их обучения (W. Perry, 1970).

В конце каждого учебного года этих студентов интервьюировали по широкому кругу вопросов. Исследователей интересовало, как студенты осмысливали свой опыт учебы в университете, как его интерпретировали и какими значениями наделяли. Особого интереса заслуживал анализ того, как студентам удавалось разобраться во множестве конфликтующих точек зрения и критериев, с которыми они столкнулись в процессе обучения. В результате этого исследования была обнаружена закономерность последовательности изменений мышления студентов. Эта последовательность была названа стадиями.

Первая стадия. Первоначально студенты интерпретировали мир и свой образовательный опыт дуалистическим

быть только хорошим или плохим, преподавателей — учить студентов, учиться.

Вторая стадия. Продолжая изучать учебные дисциплины, студенты столкнулись с тем, что существуют различные и даже противоречивые точки зрения. Осознав это, студенты постепенно начали признавать и даже одобрять такое разнообразие мнений. Они старались привыкнуть к тому, что люди имеют на это право, и поняли, что любой человек может, в зависимости от контекста, подойти к одному и тому же явлению с разных сторон.

Третья стадия. Вместе с тем такой подход во взглядах студентов просуществовал недолго. В конечном итоге он уступил место потребности сформировать свое личное мнение. В конце концов студенты определялись и принимали на себя ответственность за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни.

Таким образом, студенты продвигались от начального дуализма к терпимости по отношению к множеству соперничающих точек зрения и затем к формированию самостоятельно выбранной позиции. По мнению автора данного исследования — У. Перри, эта последовательность изменений в мышлении студентов и представляет собой типичный образец интеллектуального развития, характерного для периода ранней взрослости.

Таким образом, интеллектуальное развитие в рассматриваемый возрастной период происходит в тесной связи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на характер ее интеллектуального развития, но и закономерности развития интеллектуальной сферы влияют на процесс формирования личности, поскольку они обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции.

Факторы развития

Интеллектуальное развитие в период ранней взрослости происходит в тесной связи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на характер ее интеллектуального развития, но и закономерности развития интеллектуальной сферы влияют на процесс формирования личности, поскольку они обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции.

КРИТЕРИИ КОГНИТИВНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Анализом типичных образцов мышления человека в период ранней взрослости занимался Клаус Ригель (Riegel, 1975), который выделял понимание противоречий как важное достижение когнитивного развития. Он называл это **диалектическим мышлением.**

К. Ригель считал, что если и есть 5-я стадия когнитивного развития, следующая за 4-й, заключительной стадией, описанной Пиаже, то это диалектическая стадия, на которой человек обдумывает противоположные мысли, синтезирует или интегрирует их (см. таблицу «Стадии развития мышления Пиаже» на с. 325).

Причем в качестве особо важного аспекта диалектического мышления Ригель выделял **интеграцию идеального и реального.** Так, практический, обычный мир, по его мнению, служит диалектической коррекцией искусственности абстрактного мышления. Это позволяет человеку адекватно воспринимать окружающую его действительность и принимать адекватные решения. В этом, по мнению Ригеля, и заключается сильная сторона мышления взрослого человека.

ОБЯЗАТЕЛЬНОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Другой исследователь-теоретик, Гизела Лэйбоуви-Виф (G. Labouvie-Vief, 1984), в качестве критерия когнитивной зрелости взрослых предлагает считать **обязательность и ответственность.** По ее мнению, ход когнитивного развития должен включать как развитие логики, описанное Пиаже, так и развитие саморегуляции на переходе от детства к зрелости. Она согласна с тем, что логика может достичь своей конечной стадии в подростковом возрасте, одновременно с развитием формально-операционального мышления. Однако подлинная когнитивная зрелость, по ее мнению, наступает значительно позже, когда взрослые люди становятся действительно автономными и обретают способность справляться с противоречиями и неопределенностями своего жизненного опыта. А это происходит лишь тогда, когда человек приобретает навыки самостоятельного принятия решений.

Таким образом, данная точка зрения также подтверждает высказанное нами мнение о том, что интеллектуальное развитие в период ранней взрослости проходит в тесном единстве с формированием личности. Это связано с тем, что способность самостоятельно принимать решения, о которой говорит Лэйбоуви-Виф, основывается на осознании своих обязанностей и понимании той ответственности, которая возлагается на индивида принятым им решением.

ГИБКОСТЬ МЫШЛЕНИЯ

Следует отметить, что не все исследователи склонны рассматривать особенности интеллектуального развития человека в период ранней взрослости в качестве 5-й стадии когнитивного развития. Например, К. Уорнер Шайи считает, что отличительным признаком взрослого мышления является **гибкость,** с которой взрослые могут использовать все те когнитивные способности, которыми обладают. Шайи (Schaie, 1986) полагает, что в детстве, отрочестве и юности в мышлении человека складываются все сложные структуры, необходимые ему для понимания и объяснения мира. Мощные инструменты мышления на уровне формальных операций являются высшим достижением этого периода, который Шайи называет ***периодом приобретения.***

Приобретенные в детстве и юности интеллектуальные способности человек, по мнению Шайи, использует в ранней взрослости для того, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни. Этот период был назван им ***периодом достижения.***

Это очень важный период в когнитивном развитии взрослого человека, когда он применяет в жизни свои способности думать, анализировать и принимать решения, укладывающиеся в план его жизни. Люди, которые успешно справляются с этим, приобретают определенную степень личной независимости и переходят к следующей фазе когнитивной зрелости — *периоду* ***социальных обязанностей.***

Согласно Шайи, в среднем возрасте человек использует свои когнитивные способности, чтобы решать проблемы других — в семье и на работе. У некоторых эти обязанности могут быть довольно сложными, требующими налаживания отношений в рабочем коллективе и предполагающими владение человека разносторонними знаниями. Такие люди имеют возможность проявить свои когнитивные способности, выполняя административные

функции. В более позднем возрасте, по мнению Шайи, характер решаемых проблем вновь меняется. Главной задачей становится задача реинтег-рирования субъективных следов событий всей предшествующей жизни — осмысление своей жизни как целого и оценка пройденного пути.

Из всего вышеизложенного следует, что для Шайи суть когнитивного развития в период взрослости заключается не в расширении круга способностей и не в изменении их структуры, а, скорее всего, в гибком использовании интеллекта в разные периоды жизни человека.

Таким образом, решение проблемы исследования закономерностей развития интеллектуальной сферы взрослого человека — это весьма сложное и актуальное направление современной психологической науки. Существует множество точек зрения и методологических подходов к исследованию основных этапов или стадий развития интеллекта взрослого человека. Для этого используется множество методов и методик, одно перечисление которых заняло бы не одну страницу. Среди них наиболее известны такие методики, как тест Векслера, тест Равена, батарея интеллектуальных тестов Амтхауэра, Братиславский тест интеллекта и многие др.

РЕЗЮМЕ

Подводя итоги, следует отметить, что развитие психических функций человека носит неравномерный гетерохронный характер. Так, развитие психофизиологических функций, определяющих особенности функционирования сенсорно-перцептивной сферы человека, продолжается на начальной стадии периода ранней взрослости и достигает своего оптимума **к 25 годам.** Затем развитие сенсорно-перцептивных характеристик стабилизируется и сохраняется до **40-летнего** возраста. В то же время развитие высших психических процессов, или интеллектуальных характеристик, продолжается на протяжении всего периода ранней взрослости. Причем если показатели невербального интеллекта достигают своего оптимума в 30-35 **лет,** то вербальный интеллект развивается еще **после 40.** Интеллектуальное развитие человека, достигшего ранней взрослости, проходит в тесном взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. Причем с прекращением развития психофизиологических функций на рубеже 25 **лет** интеллектуальное развитие не прекращается, а длится еще многие годы.

Кроме того, развитие когнитивной сферы человека в значительной степени имеет индивидуально обусловленный характер: взрослый человек в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот профессионального мастерства и творчества. На этот процесс оказывают влияние многие факторы, в частности степень одаренности человека, уровень его образованности и род деятельности.



ГЛАВА 2

АФФЕКТИВНА Я СФЕРА

е

ктивная ***сфера*** — совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Эмоции — отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

ТЕОРИИ ЭМОЦИЙ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЭМОЦИЙ

Электрофизиологические исследования установили огромное значение особых образований нервной системы для эмоциональных состояний человека. Радость или огорчение другого лица, даже когда они обусловлены соответствующей причиной, которую мы сами, возможно, вовсе бы и не заметили, вызывают в наших переживаниях немедленный резонанс. Человек исключительно чувствителен к эмоциональному состоянию окружающих людей и, попав в среду, где господствует непринужденная, дружественная или напряженная, тревожная атмосфера, помимо воли разделяет ее.

Эмоциональный «настрой» личности в значительной мере определяется функциями *таламуса, гипоталамуса* и *лимбической системы.* Специальные эксперименты обнаружили там существование центров положительных и отрицательных эмоций, получивших название *центров «наслаждения» и «страдания».* Подтверждена огромная роль эмоций в жизни высших животных и человека (Гамезо М. В., Домашенко И. А., 1998).

Человек испытывает легкость или трудность, удовлетворенность или огорчение, бодрость или усталость в зависимости от поддержания или разрушения сложившихся в нервной системе *динамических стереотипов.* Особенно острые переживания испытываются человеком при ломке *временных нервных связей.* Благоприятные, привычные внешние условия облегчают образование временных связей и переживаются как положительные состояния (Гамезо М. В., Домашенко И. А., 1998). В новом окружении человеку требуется восстановить доверие, обрести независимость, завести новых друзей и доказать свою компетентность и трудолюбие, прежде чем он действительно сможет снова почувствовать себя взрослым.

Таламус (thalamus: *син.:* зрительный бугор) — парное образование промежуточного мозга, являющееся основным коллектором соматосенсорной информации, идущей через мозговой ствол к коре полушарий головного мозга.

Гипоталамус (от *грвч.* hypo + thalamos комната; *син.:* подбугорье, гипоталамическая область, подбугровая область) — отдел промежуточного мозга, расположенный к низу от та-ламуса под гипоталамической бороздой и представляющий собой скопление нервных клеток с многочисленными афферентными и эфферентными связями. *Лимбическая система* — комплекс структур конечного, промежуточного и среднего отделов мозга, составляющих субстрат для проявления наиболее общих состояний организма (сна, бодрствования, эмоций, мотивации и т. д.). Термин «лимбическая система» введен П. Мак-Лейном в 1952 году.

Центр нервной системы — функционально связанные совокупности нейронов, расположенные в одной или нескольких структурах центральной нервной системы, обеспечивающие осуществление целостной реакции организма или регуляцию той или иной функции; ограниченное скопление нервных клеток, обеспечивающее осуществление строго определенной функции организма.

Центр «наслаждения» — условное название центра нервной системы, обеспечивающего положительное эмоциональное реагирование.

Центр «страдания» — условное название центра нервной системы, обеспечивающего отрицательное эмоциональное реагирование.

Динамические стереотипы (от греч. dinamikos — подвижный, stereos — отпечаток) — интегральная система первичных условно-рефлекторных ответов, соответствующая сигнальной, порядковой и временной характеристике стимульного ряда. Вся система условно-рефлекторных ответов разворачивается в полном объеме при предъявлении даже одного стимула, имеющего ответ в цепочке рефлексов.

Временные нервные связи — механизм замыкания в коре головного мозга условно-рефлекторных нервных связей при сочетании условных и безусловных раздражителей и появлении соответственно двух очагов возбуждения; путь прохождения нервного импульса в определенный промежуток времени.

Характер человеческих переживаний в большей мере определяется складывающимися в жизненном опыте каждого индивида определенными эмоциональными образованиями, которые можно назвать программными эмоциональными установками человека (Додонов Б. И., 1987).

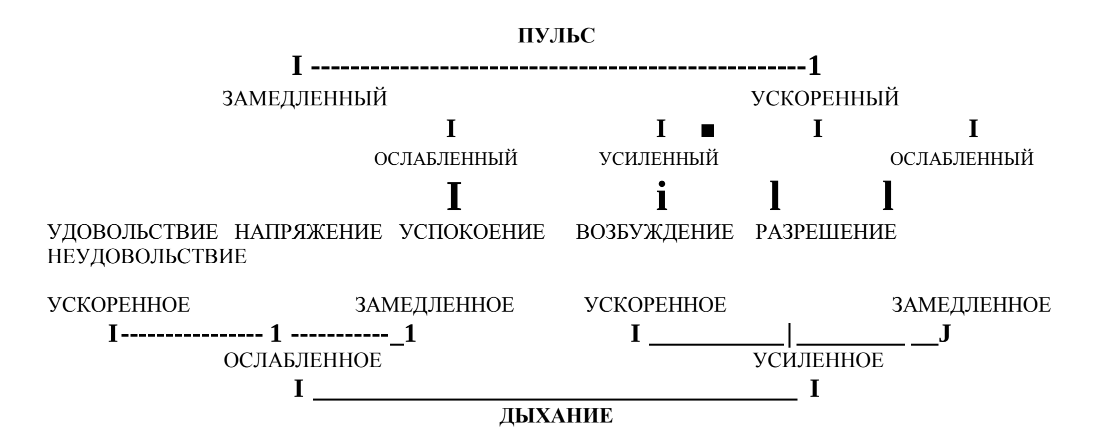
Исследования

Американские исследователи отмечают, что хотя очень эмоциональные и беспокойные люди (так называемый тип А) чаще болеют сердечно-сосудистыми заболеваниями, однако реже спокойных (тип Б) умирают от рака. Вероятно, наиболее эффективный путь к сохранению физического и психического здоровья лежит не в бегстве от тревог жизни, а в смелом ее принятии со всеми неизбежными радостями и горестями, в богатстве увлечений и интересов, в активной жизненной позиции, которые препятствуют застойности стрессовых состояний, возникающих на почве личных обид и неприятностей (Додонов Б. И., 1987).

ТЕОРИЯ ЭМОЦИЙ В. ВУНДТА

Своеобразная теория эмоций была разработана немецким психологом В. Вундтом. Согласно этой теории, выразительные движения — это внешний коррелят или спутник переживания.

В. Вундт при этом исходит из того, что «с каждым изменением психических состояний одновременно связаны изменения им соответствующих



Трехмерная теория В. Вундта

(коррелятивных) физических явлений». В основе этой теории лежит, таким образом, принцип *психофизического параллелизма.* Все выразительные движения рассматриваются как результат внутриорганических изменений в организме (Гамезо М. В., Домашенко И. А., 1998).

Принцип психофизического параллелизма — объяснительный подход, при котором многообразие форм поведения и психических состояний объясняется прежде всего различиями вызывающих их физических ситуаций; принцип, определяющий соответствие психических состояний конкретным физическим явлениям.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

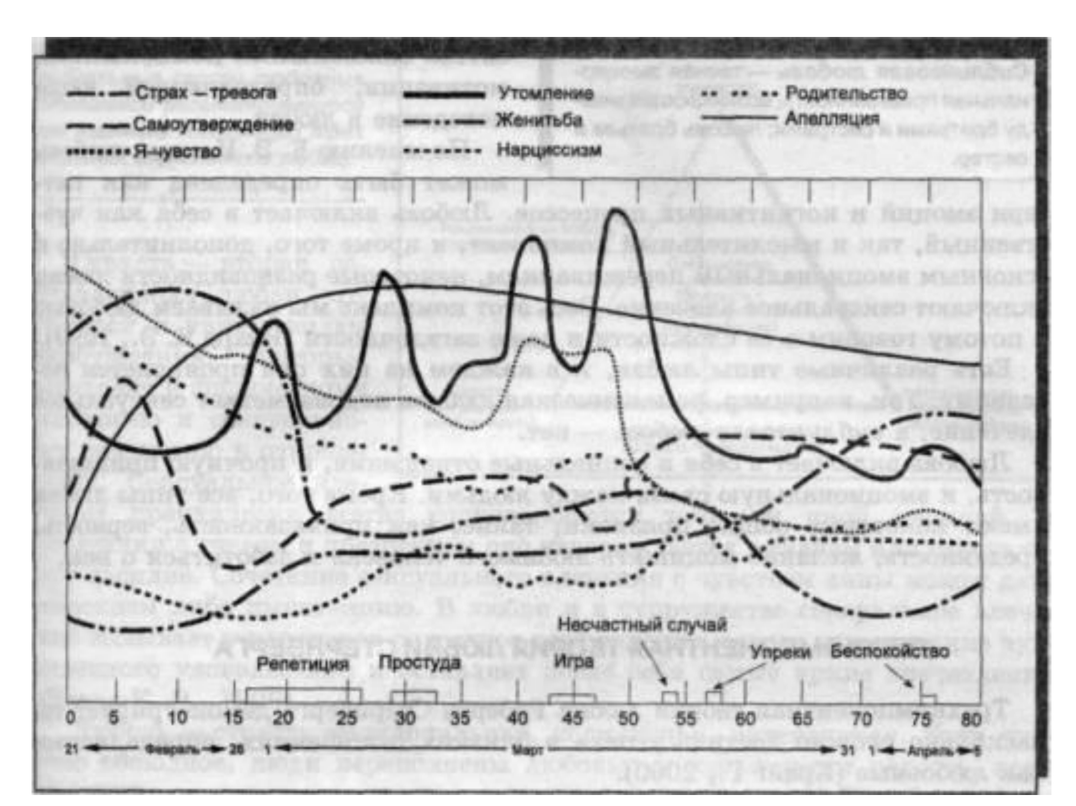
Главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости,— это достижение *идентичности* (в противоположность смешению ролей) и *близости* (в противоположность изоляции). Близость требует установления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком и представляет собой единение двух идентичностей, но без утраты каждым индивидуумом своих неповторимых особенностей. Изо-

Идентичность *(отлат.* identicus — тождественный, одинаковый) — эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений.

Близость — тесные взаимоотношения, предполагающие взаимную эмпатию; устойчивая положительная эмоциональная связь.

Смешение ролей (от *фр.* role) — искажение социальных функций личности, не соответствующий (или отличающийся) принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений; недиффе-ренцированность представлений в сознании человека о статусных или позиционных проявлениях.

Изоляция (от *фр.* isolation) — разобщение, обособление; лишение или отсутствие эмоционального общения с окружающими; отсутствие эмоционального контакта в результате не-возможности или неспособности достичь взаимности.



Изменение в сипе динамических глубинных черт в одном индивиде на протяжении 80 тестовых сессий. Источник: Холл Кэлвин С, Линдсей Гарднер. Теории личности. Пер. с англ. И. Б. Гриншпун. М., 1999.

ляция же наступает в результате невозможности или неспособности достичь взаимности, иногда вследствие того, что идентичность индивидуума настолько слаба, что возникает риск потерять себя при единении с другим (Крайг Г., 2000).

ЛЮБОВЬ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЭМОЦИЯ

Любовь — чувство самоотверженной и глубокой привязанности, сердечного влечения; склонность, пристрастие к чему-либо.

Близость — неотъемлемая часть устойчивой, приносящей удовлетворение эмоциональной связи; является основой любви. Несмотря на то что она обычно проявляется в условиях супружества, одинокие люди также могут завязывать близкие отношения — хотя и на временной основе.

Стендаль, великий мастер психологического романа, автор трактата «О любви», писал: «Любовь — это получать наслаждение от того, что видишь любимый и любящий объект, касаешься его, чувствуешь его как можно ближе». Любовь в своей активной и пассивной формах, когда в первом случае любят, а во втором — позволяют себя любить, а также в своем кратковременном варианте — влюбленности и в варианте длительном — страстной любви занимает привилегированное положение в азбуке страстей (Кут-терП., 1998).

Очевидно, что любовь складывается из таких эмоций, как **интерес — возбуждение** и **удовольствие — радость.** Эти базовые эмоции могут ока-

Сиблинговая любовь — тесная эмоциональная привязанность, возникающая между братьями и сестрами; любовь братьев и сестер.

заться важнейшими компонентами мотивации, определяющей наше поведение в любви.

По мнению К. Э. Изарда, любовь может быть определена как паттерн эмоций и когнитивных процессов. Любовь включает в себя как чувственный, так и мыслительный компонент, и кроме того, дополнительно к основным эмоциональным переживаниям, некоторые разновидности любви включают сексуальное влечение. Весь этот комплекс мы называем любовью и потому говорим о ее сложности и даже загадочности (Изард К. Э., 1999). Есть различные типы любви, и в каждом из них она проявляется по-разному. Так, например, романтическая любовь подразумевает сексуальное влечение, а *сиблинговая любовь* — нет.

Любовь включает в себя и социальные отношения, и прочную привязанность, и эмоциональную связь между людьми. Кроме того, все типы любви имеют некоторые общие признаки, такие, как привязанность, верность, преданность, желание защищать любимого человека и заботиться о нем.

ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ ТЕОРИЯ ЛЮБВИ СТЕРНБЕРГА

Трехкомпонентная теория любви Роберта Стернберга демонстрирует то, насколько сложно достичь успеха в близких отношениях, определяемых как любовные (Крайг Г., 2000).

Стернберг определяет три основных составляющих любви: интимность, страсть и решение/обязательство.

Интимность — чувство близости, которое появляется в любовных отношениях. Любящие люди чувствуют себя связанными друг с другом, у них общие интересы и занятия, они делятся друг с другом своими вещами, мыслями и чувствами. Фактически общие интересы и занятия могут стать одним из решающих факторов в превращении отношений ухаживания в любящие, супружеские отношения.

	Компонент		
Вид любви	**Интимность**	**Страсть**	**Решение/Обязательство**
Симпатия	+	-	-
Страстная любовь	-	+	-
Придуманная любовь	-	-	+
Романтическая любовь	+	+	-
Любовь-товарищество	+	-	+
Слепая любовь	-	+	+
Совершенная любовь	+	+	+

Систематика видов любви, основанная на трехкомпонентной теории Стернберга. «+» — компонент присутствует; «-» — компонент отсутствует. (Эти виды любви представляют собой предельные случаи, получаемые из трехкомпонентной теории любви Стернберга. Большинство реальных любовных отношений попадает в промежутки между этими категориями.) Источник:

Sternberg (1986)



Треугольник Стврнберга (индивидуальные стили любовных отношений рассматриваются как частные комбинации трех основных компонентов любви).

Страсть — вторая составляющая любви, относится к таким видам возбуждения, которые приводят к физическому влечению и сексуальному поведению в отношениях. Сексуальное влечение практически всегда сопровождается той или иной эмоцией. В сочетании с гневом и презрением оно перерождается в садизм или сексуальное насилие. Сочетание сексуального влечения с чувством вины может дать мазохизм либо импотенцию. В любви и в супружестве сексуальное влечение вызывает у партнеров радостное возбуждение, острое переживание чувственного удовольствия и оставляет после себя самые яркие впечатления (Изард К. Э., 1999).

Любовь — страсть эмоциональная, волнующая, интенсивная. Если чувство обоюдное, люди переполнены любовью и испытывают радость, если нет — она опустошает их и приводит в состояние отчаяния. Подобно другим формам эмоционального возбуждения, страстная любовь представляет собой смесь восторга и уныния, радостного трепета и тоскливой удрученности.

Последняя вершина треугольника любви — **решение/обязательство.** Эта составляющая имеет кратковременный и долговременный аспекты. Кратковременный отражается в решении того, что конкретный человек любит другого. Долговременный аспект представляет собой обязательство сохранять эту любовь.

Кроме того, имеет смысл рассмотреть двойные комбинации трех основных характеристик:

— связь **сексуальности и интимности,** существующая при романтической любви, но подразумевающая любовь страстную;

— связь **интимности и ответственности** в рамках товарищеской или партнерской любви, из которой исключена сексуальность;

— **совершенная любовь,** при которой три ее компонента, словно зрелый плод, находятся в состоянии равновесия, именуемого Стернбергом сбалансированным треугольником. И любовь после фазы своего развития балансирует между интимностью, сексуальностью и ответственностью (Куттер П., 1998).

РЕВНОСТЬ, ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Близость может разрушаться негативными чувствами — гневом и раздражением. Страх быть отвергнутыми также препятствует близости, особенно когда он подталкивает к ложной идентичности, в основе которой лежит желание угодить другим, а не реализация важных внутренних

потребностей. Традиционные способы ухаживания могут скорее помешать близости, если они состоят из одних ритуальных действий и лишены искреннего обмена чувствами (Крайг Г., 2000).

Бывают случаи, когда любовь заставляет человека испытывать **печаль.** Эта печаль может быть вызвана разочарованием в любимом человеке или разлукой с ним, но главной причиной печали, несомненно, будет любовь. Известно, что в любви можно испытать и злость. Некоторые люди говорят о том, что самые тяжелые огорчения и самый пламенный гнев у них вызвал именно любимый человек. Таким образом, можно подчеркнуть, что интенсивность чувств и взаимоотношений между любящими людьми может стать причиной интенсивных эмоций разного рода.

Каждый из нас был впервые без памяти влюблен, не очень уверен в себе и познал горькую ревность. Человек испытывает невыносимую боль, стоит только ему представить, что его возлюбленный встречается не с ним, **а** с кем-то другим. Оправдано это подозрение или нет, на момент переживания значения не имеет; страдание уже въелось в душу.

Ревность — это одна из причин того, что любовь может внезапно обернуться ненавистью, которая бывает подчас столь значительна, что человек стремится любым способом причинить страдания, оскорбить и унизить любимого человека.

Иногда раздражение, ненависть или гнев, вызванные ревностью, не выражаются открыто, а обращаются на самого ревнивца и приводят к самоненавистничеству; ревнивец сам себя изводит. Самоистязание оборачивается пассивностью, беспомощностью, разочарованием и в конце концов приводит к состоянию, не исключающему самоубийства.

Мнение ученых

Если мы хотим победить в себе нежелательные эмоциональные наклонности, мы должны... хладнокровно и отстраненно имитировать внешние проявления тех черт характера, которые предпочли бы иметь (Уильям Джеймс. «Что такое эмоции?», 1884).

Ревность может иметь и другой исход: активность, жажду деятельности. Если беспокойство первоначально обязано своим возникновением возрастающему недоверию, сопровождаемому желанием преследовать неверного возлюбленного, то рано или поздно оно превратится в месть. В данном случае ревность ослепляет человека, как гнев.

Каждому из нас самому решать, как распорядиться своей ревностью. Если мы осознаем, что все мы испытывали в детстве чувства беспомощности и крайней зависимости, что всех нас однажды бросали ради другого, что подобный опыт является закономерностью человеческого развития, то мы обретем силы для того, чтобы смириться с реальностью и не расплачиваться болезнями за неизбежные потери. Осознавая неизбежность болезненного чувства беспомощности, мы получаем шанс мобилизовать и реализовать потенциал психической энергии, которую таят в себе ревность и другие страсти. В результате межличностные отношения только выиграют, станут более интенсивными и плодотворными (Куттер П., 1998).

ЭМОЦИИ В РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ

Родительство требует новых ролей и обязанностей со стороны матери и отца. В период ожидания ребенка супруги обычно оказывают друг другу

Родитвльство формирует новый эмоциональный фон семьи.



эмоциональную поддержку. С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки молодых родителей, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни, финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и соблюдения определенного порядка. Мать утомлена, отец чувствует себя отвергнутым, и оба испытывают ограничение своей свободы.

Несмотря на то что некоторые заботы у родителей оказываются общими, отцы и матери при этом могут демонстрировать различные реакции на появление первого ребенка. И все же появление первого ребенка — это скорее переход семьи в новое состояние, чем ее кризис (Крайг Г., 2000).

Любопытство ребенка, его радость, отвращение или страх вызывают у родителей эмоциональный отклик в соответствии с присущими им индивидуальными порогами этих эмоций. Родители, ежедневно общаясь с ребенком, видят его **радость** и сами проявляют ее. Это постоянное встречное выражение радости повышает вероятность формирования взаимной эмоциональной привязанности. Эмоция радости имеет позитивное значение не только для формирования взаимной привязанности между родителями и ребенком, но и влияет на развитие социальных отношений взрослого человека. Если общение с каким-то человеком доставляет радость, то мы наверняка будем доверять этому человеку, полагаться на него. Формирование **чувства привязанности и взаимного доверия** между людьми является чрезвычайно важной функцией эмоции радости (ИзардК. Э., 1999).

Вовремя сформированное чувство привязанности к матери облегчает адаптацию ребенка и помогает ему обрести чувство уверенности и компетентности. Одной из характеристик материнства и материнской любви является **эмоциональная доступность.** Эмоциональная доступность — это не просто физическое присутствие или физическая близость матери, это ее готовность дать ребенку свое тепло, свою нежность, а впоследствии и понимание, поддержку, одобрение.

Эмоциональная доступность — готовность к эмоциональной близости с партнером; эмоциональная поддержка, понимание, одобрение вне зависимости от ситуации

Говоря о **материнской любви,** нельзя обойти вниманием такую ее характеристику, как чувствительность матери к потребностям ребенка и готовность удовлетворить их. В некотором смысле **чувстви-**



Мать и дитя.

тельность к потребностям ребенка просто необходима для его здоровья и благополучия.

Другой компонент материнской любви — **эмоция интереса.** Любящая мать искренне интересуется своим ребенком и всем, что он делает. Матери интересен ее малыш: что бы он ни делал, все возбуждает в ней любопытство и вызывает восхищение. Результатом этого интереса становится игровое взаимодействие между матерью и ребенком (Изард К. Э., 1999).

Эмоциональная связь между родителями и детьми, между братьями и сестрами, между супругами является неотъемлемой частью нашего эволюционного наследия.

ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Простейшая форма переживания чувства — это так называемый *чувственный* или *эмоциональный тон.* Под чувственным тоном понимают эмоциональную окраску, своеобразный оттенок психического процесса. Хорошо известно, что некоторые цвета, звуки, запахи могут сами по себе, независимо от их значения, от воспоминаний и мыслей, связанных с ними, вызывать у нас приятное или неприятное чувство. Так, хорошая музыка, запах розы, вкус апельсина приятны большинству людей, имеют положительный эмоциональный тон. Скрежет металла, запах горелой резины, вкус горького лекарства неприятны. Чувственный тон как бы объединяет в себе отражение наиболее общих и часто встречающихся признаков, полезных и вредных факторов окружающей среды (Рогов Е. И., 1999).

Желая предупредить эмоциональное напряжение человека, следует учитывать характер воздействия цвета на него. Даже, казалось бы, такие незначительные детали, как цвет окружающих предметов, стен комнаты и пр., вызывают у человека различные переживания. Постоянно находясь в океане многоцветья, человек откликается на это своими эмоциональными переживаниями.

Склонность к тому или иному цвету или сочетанию цветов может существенно меняться у человека под влиянием различных факторов. При этом у каждого человека имеются собственные устойчивые предпочтения, составляющие «личную цветовую шкалу». **В.** С. Лобзин и М. **М.** Решетников **(1986)** предложили оригинальную таблицу, позволяющую учитывать воздействие цвета на психоэмоциональное состояние человека (см.таблицу).

Чувственный (эмоциональный) тон — слабовыраженная эмоциональная реакция; эмоциональная окраска, своеобразный оттенок психического процесса.

Влияние цвета на психоэмоциональное состояние человека

Цвет	Расположение цветового объекта		
	Вверху	На уровне глаз	Внизу
Красный	Возбуждает, мобилизует	Возбуждает	Воспринимается неестественно, может «обжигать»
Розовый	Вызывает ощущение легкости, счастья	Вызывает чувство нежности	Часто ассоциируется с обонятельными ощущениями
Оранжевый	Способствует концентрации внимания	Вызывает ощущение тепла, способствует релаксации	Вызывает эффект «принадлежности» и ощущение тепла, иногда воспринимается неестественно
Желтый	Вызывает приятные ощущения разрядки, способствует расслаблению	Возбуждает, может вызывать неприятные ощущения	Вызывает эффект «приподнятости», иногда парения
Зеленый	Воспринимается неестественно	Успокаивает	Успокаивает, «охлаждает», может оказывать снотворное действие
Голубой	Вызывает ощущение легкости, способствует расслаблению	«Охлаждает», вызывает отчуждение	«Охлаждает» (более выраженно, чем зеленый)
Синий	Вызывает тревожность, беспокойство	Вызывает отчуждение в группе, в отношениях с руководством	Вызывает тревогу, «холод», ощущение бездны
Коричневый	Вызывает чувство тяжести, давления	Угнетает, усиливает болезненную настроенность	Вызывает ощущение уверенности, твердости

РЕЗЮМЕ

Главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости,— это достижение идентичности и близости. Близость представляет собой единение двух идентичностей, но без утраты каждым индивидуумом своих неповторимых особенностей. Близость — основа любви. Любовь складывается из таких эмоций, как интерес—возбуждение и удовольствие—радость. Зачастую любовь сопровождается чувством ревности, которое может выражаться эмоциями гнева, печали, злости и т. д.

В период ранней взрослости человек переживает новый комплекс эмоций. Среди них — эмоции родительских отношений, которые включают в себя: радость от общения с ребенком, чувство привязанности и взаимного доверия, чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку и восхищение им. Одной из характеристик материнства и материнской любви является эмоциональная доступность, готовность дать ребенку свое тепло, свою нежность, а впоследствии и понимание, поддержку, одобрение. В целом эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.



ГЛАВА 3

МОТИВАЦИОНН АЯ СФЕРА

I

Мотив (от *лат.* movere — приводить в движение, толкать) — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием).

Потребность — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды (нужности, желаннос-ти чего-то) и побуждающее психическую активность, связанную с целепо-лаганием.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕРИОДА РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Период ранней взрослости, как и вся взрослая жизнь человека **в** целом, характеризуется изменением его мотивационной сферы жизни. Изменения мотивов поведения человека лишь в незначительной степени обусловлены специфическими возрастными изменениями, происходящими в организме. Прежде всего они определяются личными, социальными и культурными событиями и факторами: решаются конфликты юношеского периода, происходит поиск своего места, связывание себя обязательствами, предполагающими стабильное предсказуемое будущее.

Молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются **брак, рождение детей, выбор профессионального пути.** Данные события носят характер нормативных, так как их наступление ожидается и чаще всего происходит в определенное время у большинства людей. Именно эти события требуют принятия особенных решений, **в** русле которых поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды, формируются новые мотивы поведения.

Кроме *нормативных событий* этого периода, мотивационная система человека может существенно корректироваться вследствие *ненормативных событий.* Это связано с еще не устоявшейся системой ценностей и эмоцио-

нальной чувствительностью молодой личности.

К ненормативным относятся события, случившиеся совершенно неожиданно: внезапная смерть близкого человека, любимого, потеря работы и т. д. Подобные события зачастую побуждают молодого человека к неадекватным поступкам, которые в свою очередь могут коренным образом изменить последующую жизнь.

Ненормативные события — события, случившиеся совершенно неожиданно: внезапная смерть близкого человека, потеря работы и т. д.

Нормативные события — события, наступление которых ожидается в определенное время и переживается большинством людей

С возрастом импульсивность поведения человека начинает уменьшаться вне зависимости от нормативных или ненормативных событий, а осознание внешних и внутренних обстоятельств — усиливаться. Это позволяет человеку принимать более взвешенные решения и приводит к большему проникновению в причины своих поступков и поступков других людей. Таким образом, происходит становление социально зрелой взрослой личности.

МОТИВАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ ПЕРИОДА РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Период ранней взрослости можно по-другому назвать периодом начинаний (Левинсон, 1978). Действительно, во всех областях взрослой жизни, будь то личная жизнь или профессиональная, молодой человек стоит в самом начале пути. Это начало, безусловно, связано с определенными планами и надеждами, большинство которых сложилось еще в юношеский период. Однако эти надежды по своей сути являются мечтами, которые необходимо осуществить, чтобы достигнуть желаемого. Поэтому одной из наиболее важных задач молодой личности является необходимость увязать мечту и реальность, желаемое и действительное.

Вехи в развитии

Период ранней взрослости можно по-другому назвать периодом начинаний.

МЕЧТА

Мечта — это положительно окрашенная долговременная мотивацион-ная установка, направленная в будущее, которая присуща практически всем людям.

Строя планы на будущее, большинство молодежи не отдают себе отчет в том, что реальное будущее — это не будущее вообще, а будущее определенным образом построенного настоящего.

Мечта лишена непосредственного побуждения. В связи с этим очень часто мечты о взрослых достижениях слабо связаны с реальностью. Мечтой может быть конкретная цель. Постановка перед собой перспективных целей, настойчивость в поиске путей решения намеченных задач, ощущение того, что жизнь имеет смысл — все эти стремления в ранней взрослости не развиты полностью, а находятся в стадии становления.

Мечта — положительно окрашенная долговременная мотивационная установка, направленная в будущее.
Фиктивные цели — цели, соотнесенность которых с реальностью невозможно проверить или подтвердить.
Жизненный сценарий — постепенно развертывающийся, формирующийся в детстве, во многом под влиянием родителей, жизненный план поступков и действий, которые человек намерен совершить в будущем.
Мотивационная установка — латентное состояние готовности к удовлетворению потреб
ности; запланированное, но отсроченное задание для себя или намерение, которое будет осуществлено при появлении нужной ситуации, повода.

Цели, которые ставят перед собой молодые люди, часто бывают либо нереальными, либо *фиктивными* — их соотнесенность с реальностью трудно, а иногда и невозможно проверить или подтвердить. Часто они определяются непомерным уровнем притязаний или тем *жизненным сценарием,* который определили родители. В этом случае установка типа «Главное — высшее образование, а какое — не важно» или «Не получилось у меня, получится у моего ребенка» подменяет реальность нереализованными мечтами других людей. Результатом такого выбора жизненного пути зачастую становится разочарование и потеря смысла жизни, а мечта о взрослых достижениях может так и остаться фантазией.

Подобная *мотивационная установка* является достаточно распространенной (Gould R., 1978). В возрасте 22—28 лет молодые взрослые исходят из ложной посылки, которая отражает несовершенство и зависимость от родителей формирующейся системы ценностей, взглядов и убеждений: «Успеха можно достичь, если идти по пути родителей и проявить при этом силу воли и упорство. Но если я потерплю крах, окажусь в тупике, устану или просто не справлюсь, они вмешаются и укажут мне правильный путь». Чтобы побороть это представление, молодой мужчина или женщина должны полностью взять на себя ответственность за свою жизнь, отказавшись от ожидания постоянной помощи со стороны родителей. Это подразумевает нечто большее, чем освободиться от власти родителей. При реализации собственной мечты от молодых людей требуется активное позитивное строительство взрослой жизни — самостоятельный выбор жизненной стратегии с учетом окружающей реальности и своих возможностей.

ВЫБОР ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ

Необходимость выбора собственной жизненной стратегии — общий принцип как для молодых мужчин, так и для молодых женщин. Он не зависит от того, что их мечты существенно отличаются друг от друга. Так, Левин-сон в своих исследованиях указывает на то, что для женщин свойственна раздробленность в мечтах, в то время как мечты мужчин носят однородный характер и связаны с достижениями на работе. Женщины мечтают о замужестве и карьере, при этом больший вес придается именно браку. Только около 18% женщин связывают свои мечты исключительно с успехами на работе. В то же время всего чуть более 15% ограничивают свои планы на будущее традиционными ролями жены, матери, помощницы. Однако даже те женщины, которые мечтают и о карьере и о браке одновременно, учитывают интересы мужей, органичивая свои мечты, касающиеся личных достижений на работе.

Эти различия, по-видимому, связаны с разными *мотиваторами* у мужчин и женщин, то есть теми факторами, которые участвуют в мотивационном процессе и обусловливают принятие решения, или, по-другому, *мотивационными детерминантами.*

Мотивационные детерминанты (мотиваторы) — факторы, которые участвуют в мотивационном процессе и обусловливают принятие решения.

Психологические исследования показывают, что при принятии решений мужчинам свойственно опираться на мотиватор «потребность», а женщинам — «долженствование» (Ермолин А. В., 1996). Это согласуется с данными других авторов, доказывающих большую предрасположенность женщин к усвоению общественных норм и требований.

| Мнение ученых

Психологические исследования показывают, что при принятии решений мужчинам свойственно опираться на мотиватор «потребность», а женщинам — «долженствование» (А. В. Ермолин, 1996).

МОТИВАЦИЯ БРАКА

Большая социальная адаптированность девушек приводит к тому, что они оказываются раньше юношей подготовленными к семейной жизни с ее ограничениями и обязанностями, умением соотносить свои желания с потребностями другого человека, с необходимостью строить интимные отношения не только в сексуальном плане, но и в социальном.

По мнению Эриксона, готовность человека к семейной жизни проявляется именно с того момента, когда он осознает, что готов к особенным *интимным* чувствам, которые подразумевают соединение двух людей без опасения некой потери в себе (Хьелл Л., ЗиглерД., 1997).

Процесс образования семейной пары — обычное явление в период ранней взрослости. Большая часть молодежи в планах готова к этому, однако сроки их реализации могут быть самыми различными. Образовавшаяся собственная здоровая семья продолжает обеспечивать особую потребность каждого человека, которую Э. Фромм назвал *потребностью в установлении связей* (раньше это делала родительская семья).

Устанавливая особые интимные отношения, человек получает возможность о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие, нести ответственность за кого-то, создает условия собственной безопасности и защищенности. При этом, как показывают исследования, мотивы создания союза у молодых людей бывают совершенно различными.

Мотивация брака включает в себя по крайней мере 5 основных мотивов: **любовь, духовную близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения** (Ковалев С. В., 1988). Изучение влияния этой мотивации

Интимность — многоплановое чувство, сопровождающее раннюю взрослость; включает в себя сексуальность, тесные отношения с другим человеком и способность ему довериться.

Потребность в установлении связей — по Фромму, базисная человеческая потребность заботиться о других и



Среди тех, кто вступил в супружеский союз по любви и общности взглядов, максимальное количество удовлетворенных и минимальное — неудовлетворенных.

на удовлетворенность людей браком подтверждает важность двух первых мотивов. Среди тех, кто вступил в супружеский союз по любви и общности взглядов, максимальное количество удовлетворенных и минимальное — неудовлетворенных. Важно единство этих двух мотивов. Разочарование семьей и браком оказалось более вероятным у тех, кто ориентировался исключительно на свои чувства без необходимой для их сохранения духовной общности супругов.

По мнению некоторых исследователей, в большом числе случаев любовь оказывается фактором, препятствующим сохранению союза. В нетерпении любви мы ищем не супруга, а любимого, забывая о том, что жить нам придется не с одним этим прекрасным чувством, а с ее предметом и носителем — вполне конкретным человеком, обладающим уникальным психическим миром, образом своего «Я», темпераментом, характером и личностными особенностями, отчего слияние двух «Я» не всегда приводит к появлению одного «Мы».

Под романтическим покровом любви мы очень часто забываем тот элементарный факт, что, сколь бы супруги ни любили друг друга, в своей семье они будут просто обязаны выполнять обычные для каждой супружеской пары функции.

Кроме того, многие, особенно молодые женщины, вступают в брак с целью обрести собственную идентичность в другом человеке и благодаря ему. Результатом такого «эксперимента», зачастую ведущим к распаду семьи, оказывается либо разочарование, либо формирование патологической зависимости.

ПЛАНИРОВАНИЕ ЧИСЛЕННОСТИ СЕМЬИ

Говоря о мотивации семейной жизни, нельзя обойти вопрос планирования численности семьи, то есть рождения детей. Исследований, подробно изучающих эту проблему, к сожалению, очень мало. Посвящаются они, в подавляющем большинстве, изучению **мотивов отказа** супругов от многодетности.

Среди этих мотивов на первом месте стоит ограничение **по возрасту:** значительное количество семей считает, что рожать детей надо в возрасте **24-**26 лет. В связи с этим количество детей, которые рождаются в более позднем возрасте, резко уменьшается, и тем сильнее, чем старше супруги.

Значительное количество семей считает, что рожать детей надо в возрасте 24-26 лет.



Второй мотив — это **плохие материальные и жилищные условия.** Их улучшение — наиболее значимый фактор, который способствует расширению семьи **после 30,** а то и **после 40 лет,** когда родители уверены в своих чувствах, финансовых возможностях и достигают определенного положения на работе.

МОТИВАЦИЯ РАЗВОДОВ

Возрастной период жизни человека от 20 до 40 **лет** — это не только период активного образования семейных пар, но и время их частого распада. По статистике, основная масса разводов совершается именно до 40 лет. В 1986 г. доля разводящихся мужчин этого возрастного периода составила 73,9%, женщин — 78,3%. Пик интенсивности разводов приходится на возрастную группу **25-29 лет.** Наиболее часто встречающийся возраст расторжения браков у мужчин — **28,8** лет, женщин — **27,8 лет.** Что же побуждает молодых людей к расторжению брака, расставанию?

Изучение мотивов разводов по данным бракоразводных процессов привело к созданию различных классификаций мотивов разводов у разных авторов. В целом в качестве основных причин, побуждающих людей к расторжению брака, могут быть названы следующие (ЮркевичН. Г., 1970):

1) несоответствие (несовместимость) характеров;
2) нарушение супружеской верности;
3) плохие отношения с родителями (вмешательство родителей и других родственников);
4) пьянство (алкоголизм);
5) вступление в брак без любви или легкомысленное вступление в брак;
6) осуждение супруга к лишению свободы на длительный срок.

За указанными мотивами разводов часто скрыты более основательные и серьезные расхождения между супругами. Иногда реальный мотив подменяется другим. Например, муж может быть не доволен лидерством жены в семье или дисгармонией в интимных отношениях, а на суде указывается обобщенный размытый мотив — «не сошлись характерами».

Неудача построения семейной жизни накладывает определенный отпечаток на последующее поведение человека, корректируя его представление, а иногда и ценностное отношение к совместному проживанию с другим человеком. Однако статистические данные показывают, что более половины разошедшихся супругов вступают в повторные браки, стараясь снова создать семью. При вступлении в брак третий и даже четвертый раз у некото-

рых людей процесс построения семейной жизни занимает весь возрастной период ранней взрослости, часто продолжаясь дальше. Разочаровываясь, молодые люди, побуждаемые необходимым чувством заботы о других и потребностью в новой любви, заботе о себе, ищут новых партнеров, предпочитая новые браки или сожительство. Другая же часть людей остаются одинокими.

МОТИВАЦИОННАЯ УСТАНОВКА ОДИНОКОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Мотивационной установкой в пользу выбора одинокого образа жизни часто оказывается **желание избежать множества проблем,** которые может нести неудачное супружество. Оставаясь одиноким, молодой человек не ограничивает собственной свободы, не испытывает ощущений скуки, досады, раздражения, сексуальной неудовлетворенности и одиночества от общения с «надоевшим» человеком.

В то же время такое отношение к жизни нередко приводит к тому, что человек оказывается поглощенным только самим собой. Реализуя **потребность в самоозабоченности,** эти люди стараются огородить себя от любого проявления настоящей вовлеченности в близкие отношения, так как требования и риск, связанные с интимностью, представляют для них угрозу собственной свободе. В результате человек занимает позицию отчужденности и незаинтересованности в любых отношениях, как в личных, так и в социальных. Таким образом, выбор между **стремлением к свободе** и **стремлением к защищенности и безопасности,** которые достигаются в здоровой семье, делается в пользу свободы.

Почему человек выбирает свободу и одиночество, являясь молодым и полным сил? Что мотивирует подобный выбор? По мнению Карен Хорни (Ногпеу, 1942), корни такого поведения кроются в детских взаимоотношениях с родителями, когда родительская семья не удовлетворяла потребности ребенка в любви, не обеспечивала ощущения достаточной безопасности, формируя установку *базальной тревоги* и недоверия по отношению к окружающему миру. В свою очередь, ощущение недостаточной безопасности и беспомощности приводит к формированию различных защитных стратегий; некоторые из них в последующем человек пытается неутомимо воплотить в жизнь. Карен Хорни описала десять таких стратегий, получивших название *невротических потребностей.* В целом эти потребности присутствуют у всех людей, но в случае их невротического характера человек может превратить удовлетворение какой-либо потребности в способ жизни. Так, при испытывании избыточной потребности в независимости и самодостаточности возможно избегание любых отношений (в том числе и семейных), предполагающих взятие на себя каких-либо обязательств.

Базальная тревога — интенсивное и всепроникающее ощущение отсутствия безопасности и одиночества.

Невротические потребности — различные защитные стратегии, формирующиеся в качестве адаптационных механизмов к окружающему враждебному миру.

Десять невротических потребностей (по К. Хорни)

Избыточная потребность	Проявление в поведении
1. В самодостаточности и независимости.	Избегание любых отношений, предполагающих взятие на себя каких-либо обязательств.
2. В любви и одобрении.	Стремление быть любимым и объектом восхищения со стороны других; повышенная чувствительность и восприимчивость к критике, отверганию и недружелюбию.
3. В руководящем партнере.	Чрезмерная зависимость от других и боязнь получить отказ или остаться в одиночестве; переоценка любви — убежденность в том, что любовь может решить все.
4. В четких ограничениях.	Предпочтение такого жизненного стиля, при котором первостепенное значение имеют ограничения и установленный порядок; нетребовательность и довольствование малым.
5. Во власти.	Доминирование и контроль над другими как самоцель; презрительное отношение к слабости.
6. В эксплуатировании других.	Боязнь быть используемым другими или боязнь выглядеть «тупым» в их глазах, но нежелание предпринять что-нибудь, чтобы изменить ситуацию.
7. В общественном признании.	Желание быть объектом восхищения со стороны других; представление о себе формируется в зависимости от общественного статуса.
8. В восхищении собой.	Стремление создать приукрашенный образ себя, лишенный недостатков и ограничений, потребность в комплиментах и лести со стороны окружающих.
9. В честолюбии.	Сильное стремление быть самым лучшим, невзирая на последствия, страх и неудачи.
10. В безупречности и неопровержимости.	Попытки быть морально непогрешимым и безупречным во всех отношениях; поддержание впечатления совершенства и добродетели.

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Потребность в безопасности и защите — основная потребность, которая мотивирует человека установить разумный порядок, структуру и прогнозируемость своего окружения.

Потребность в безопасности и защите значительно влияет и на выбор профессии (Maslow, 1987). Предпочтение надежной работы со стабильным заработком, образование накопительных средств и их вложение — все это можно рассматривать как поступки, отчасти мотивированные поисками безопасности.

Как показывают последние исследования, именно высокая доходность от работы является главным условием выбора профессии в настоящее время. Это связано с тем, что **практические соображения** обычно выступают доми-

нирующим мотивом в выборе профессии среди молодежи. Именно в период экономического спада и массовой безработицы, каковым является насыщенный период развития в России. В это время часто отсутствует возможность посвятить себя любимому делу и приходится выбирать такую профессию, которая позволит найти работу, т. е. пользуется спросом, и даст средства к существованию.

Ранние браки и необходимость содержания семьи также побуждают молодых людей искать работу в иной сфере деятельности, чем та, которую они бы выбрали, если бы у них были «развязаны руки». Художник, например, может работать в каком-нибудь рекламном или информационном агентстве, занимаясь живописью лишь по выходным в качестве хобби, а музыкант — работать в ресторане, посвящая написанию музыки только свободное "от работы время.
Другими мотивами профессионального выбора могут быть:

Родительские установки. Дети, находящиеся в центре внимания семьи, могут вырасти зависимыми от потребности в принадлежности к группе, в любви и уважении других (Roe, 1957). В последующие годы они будут очень остро сознавать мнения и отношения окружающих. В результате их привлекают профессии, которые дают им возможность контактировать с людьми и пользоваться их уважением. Такие люди предпочитают работу, выполняя которую они смогут помогать окружающим, или же будут тяготеть к профессии, связанной с культурой, возможно, в сфере искусства или развлечений.

Кроме того, семья обычно служит моделью определенного образа жизни и является для человека источником важных жизненных ценностей и убеждений. Так, в западных странах дочерей работающих матерей отличает, как правило, более высокая мотивация достижения и большее стремление сделать карьеру, чем девушек, чьи матери не работают вне дома (Hoffman, 1989).

Необходимость реализовать собственные способности, т. е. добиться самоактуализации. Другими словами, человек делает то, что, как ему кажется, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствовать его личностному росту.

Интерес к профессии. Нередко этот интерес имеет романтический характер, навеянный литературой, увиденным фильмом, телепередачей. В этом случае романтика быстро улетучивается и остаются «суровые будни». Если человек оказывается неподготовленным к ним, то такая работа становится в тягость и обычно заканчивается сменой профессии.

Общественный престиж. Профессия выбирается исходя из соображений ее престижности в обществе.

Полоролевые факторы. Например, женщины реже выбирают научную карьеру из-за сомнения в своих способностях в овладении науками (Ware, & Steckler, 1983). Они предпочитают такие профессии, которые либо позволяют им уделять больше внимания семье (работа с неполным рабочим днем; не требующая много сил и времени, но связанная с ограниченными возможностями продвижения по службе и более низкими заработками), либо традиционно более свойственны женщинам: педагогика, здравоохранение (обычно предполагающие заботу о ком-либо).

Ориентация на сложившуюся систему социальных ценностей, отражающая сознательность выбора профессионального пути. Так, согласно Г. 0л-порту (Allport, 1961), человек, придающий особое значение теоретической



Женщины обычно предпочитают профессии, предполагающие заботу о ком-либо (педагог, врач).

ценности и заинтересованный в раскрытии истины, соответственно избирает для себя деятельность в области фундаментальной науки или философии.

Человек, придающий особое значение **экономической ценности** и ценящий то, что полезно и выгодно, выбирает профессию, которая позволяет «делать деньги».

Субъект, ценящий **эстетику,** то есть форму и гармонию, воспринимает любые жизненные события с точки зрения привлекательности и уместности и посвящает себя работе, требующей повышенного и активного интереса к эстетическим сторонам жизни.

Для человека с наивысшей **социальной** ценностью выбор профессии определяется любовью к людям, всяческой заботой о них. В чистом виде социальная установка предполагает альтруистический образ жизни.

Доминирующим интересом **политической ценности** выступает власть. Профессиональная активность в этом случае не обязательно будет ограничиваться сферой политики. Человек, основной ценностью которого является власть и влияние, будет стремиться к ней в любой сфере деятельности.

Религиозная ценность проявляется в понимании мира как единого целого. Люди, для которых религиозная ценность является ведущей, стремятся соединиться с высшей реальностью мироздания, находя в этом свой смысл существования.

Исследования

Исследования, проведенные в 1999 г. А. А. Реаном, Т. В. Андреевой, Н. Л. Москвичевой и Н. Н. Киреевой среди студентов 6 факультетов СПбГУ (всего в них принимали участие 287 студентов факультетов журналистики, психологии, экономического, философского, механико-математического и медицинского), показали, что основной мотив, определивший их профессиональный выбор, был обусловлен **соответствием специальности способностям и склонностям.** Также в качестве основных были названы мотивы: **возможность творческой работы** и **самовыражения** и **престижность университета** (2-е и 3-е места соответственно). Предпочтение первых трех мотивов профессионального самоопределения характерно для всех факультетов без исключения.

Между тем существуют и характерные различия. Так, для студентов факультетов журналистики и экономики на первом месте стоит мотив возможности творческой работы и самовыражения. Кроме того, важным является мотив признания своей специальности современной и престижной.

На медицинском и психологическом факультетах предпочтение отдается мотиву **полезности выбранной профессии для общества.** Здесь же важна семейная **традиция** и крайне редко в качестве мотива выбора профессии называется престижность.

Для механико-математического факультета чаще других характерна случайность выбора профессии — 7% от числа опрошенных, в то время как на медицинском факультете таких студентов нет вообще.

Результаты исследования выявили определенную особенность: **стремление выбора высокооплачиваемой** профессии не проявилось в качестве ведущего мотива ни на одном факультете.

Этап начинаний — время поиска своего места в обществе взрослых и принятия на себя жизненных обязательств, предполагающих стабильное и предсказуемое будущее во всех сферах жизнедеятельности.
Этап упрочения карьеры — период ранней взрослости, когда доминирующей потребностью становится необходимость занять прочное место в выбранной сфере деятельности.

Интересными также представляются данные о том, что для философского и психологического факультетов важен мотив познания себя, окружающего мира, самого процесса учебы, то есть ярко выражен **познавательный мотив,** а для философов-политологов — мотив большой **перспективности выбранной профессии** в будущем.

Период выбора профессии, когда молодые люди пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях, обычно к 25 годам заканчивается подбором подходящей работы и началом ее освоения. С 25 **лет** начинается этап *упрочения карьеры,* когда доминирующей потребностью становится необходимость занять прочное место в выбранной сфере деятельности.

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обычно уже в первые 7-10 лет своей трудовой деятельности человек осознает правильность или ошибочность выбранного им профессионального пути. В течение этого временного отрезка чаще всего происходит смена места работы или специальности.

Во второй половине этапа упрочения карьеры, то есть **после 33—35** лет, наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. Это связано с тем, что к этому возрасту человек осваивается на работе и осознает реальные возможности своей карьеры. Не многие рискуют круто изменить свою жизнь и попробовать себя в совершенно иной сфере деятельности, даже если интерес к постоянной работе снижен или утрачен.

Между тем сохранение интереса к своей работе и верность ей на протяжении всего периода взрослости является совершенно необходимым условием для поддержания чувства удовлетворенности. В свою очередь степень удовлетворенности человека влияет либо на упрочение мотивов в выбранной профессии, либо на их разрушение и смену работы.

«Патерналистская» концепция мотивации трудовой деятельности — теория, рассматривающая вознаграждение как основной побудительный рычаг, стимулирующий работников к усердному труду. При этом вознаграждения, которые используются в качестве поощрения, не зависят от продуктивности деятельности, а получаются персоналом в силу их принадлежности к данному предприятию.

Как указывают в своей «патерналистской» концепции мотивации трудовой деятельности В. Врум и Э. Диси (Vroom V., Deci E., 1972), удовлетворенность людей своей работой зависит от того, насколько они будут побуждаться к ее выполнению: чем больше их будут награждать, тем усерднее они будут работать. Под вознаграждениями в данном случае подразумеваются различные денежные поощрения: премии, прибавки к жалованью; субсидии на получение образования, большие покупки; отдых, организованный предприятием, то есть все то, что является *внешними факторами*

Внешние факторы трудовой деятельности — поддержка удовлетворенности человека процессом труда за счет внешне организованных стимулов: повышенной заработной платы, премий, комфортных условий труда, досрочного выхода на пенсию и т. д. ***Внутренние факторы трудовой деятельности*** — поддержка интереса человека и высокой мотивации его труда в силу увлекательности, ценности, сложности и значимости самого рабочего процесса.

трудовой деятельности. К этим же факторам относятся комфорт на рабочем месте, удобные часы работы, компетентность руководства, добрые отношения со стороны коллег. Поддержка интереса и высокой мотивации за счет *внутренних факторов* работы происходит в случае, когда люди получают удовлетворение от сложности и трудоемкости деятельности, когда сам процесс решения проблемы является увлекательным, ценным и значимым, повышающим профессиональную компетентность человека.

МОТИВАЦИЯ И ПРОДУКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работники, мотивированные внутренними факторами деятельности, склонны определять свою личную идентичность в большей мере через работу или карьеру. На рисунке представлена модель возможных связей между внутренней мотивацией к труду, идентичностью человека как компетентного работника и продуктивностью его деятельности.

Когда человеком движет внутренняя мотивация, он больше вовлекается в работу, показывает в ней лучшие результаты и усиливает свою идентичность как компетентного работника. Соответственно возрастает и его внутренняя мотивация к труду. Но этот цикл может иметь и обратную направленность, если изменяется какой-либо из названных факторов. Чувство собственной некомпетентности, изменение приоритетов деятельности, наконец, обычная перегруженность работой уменьшают внутреннюю мотивацию человека и приводят к снижению его вовлеченности в работу, падению ее результативности.

]*

Jyi Внутренняя

Вовлеченность в работу

Идентичность человека
как компетентного
работника

*

Продуктивность
труда

7

Взаимодействие между внутренней мотивацией к труду и идентичностью работника (Источник: Грэйс Крайг. Психология развития)



Для мужчин более важны содержание труда и его результаты.

Подобные изменения четко зафиксированы среди ученых среднего уровня в возрасте от 30 **до** 50 **лет.**

Спад продуктивности творческой деятельности в этом возрасте объясняется изменениями в мотивацион-но-потребностной сфере, обусловленными увеличением семейных и родительских обязанностей, **проявлением и доминированием потребностей, связанных с семьей.** У крупных ученых подобные изменения отсутствуют (Пельц Д. и Эндрюс Ф., 1973). Их производственная роль в научном коллективе и соответствующие ей интересы доминируют в течение всей жизни, поэтому спад творческой продуктивности может наблюдаться, и то не всегда, только в преклонном возрасте. Упомянутые авторы также отмечают, что такой спад творческой продуктивности слабее выражен у тех научных работников, которые проявляют больший интерес к своей работе.

Другая зависимость отмечена в исследовании, проводившемся в 60-х годах под руководством В. А. Ядова и А. Г. Здравомыслова. Этими авторами на примере рабочих было показано, что изменение роли мотивационных факторов зависит от стажа работы. Для молодого рабочего **(до** 30 **лет)** самыми важными факторами, определявшими степень удовлетворенности работой, **являлись возможность продвижения по службе и разнообразие труда.**

У рабочих **старше 30 лет** эти два мотиватора также занимают первое место, но они меняются местами, то есть на передний план выступает потребность в разнообразии труда. Кроме того, с возрастом повышается роль санитарно-гигиенических условий труда, человек становится более чувствительным к недостатку комфорта. В то же время взаимоотношения с администрацией становятся для рабочих старше 30 лет менее значимыми, что можно объяснить повышением их престижа как профессионалов.

Половые различия

Интересно, что для мужчин более важны содержание и общественная значимость работы, ее разнообразие, творческие возможности, результаты труда; они в большей степени осознают социальную значимость своей работы.

Для женщин важнее взаимоотношения в коллективе, условия труда и размер заработка (Наумова Н. Ф. и Слюсарянский М. А., 1970).

В целом можно сказать, что **к** 30 **годам** ожидания большинства работающих и неработающих молодых людей становятся намного реалистичнее, а на первый план выступают **внешние факторы мотивации труда** в виде заработка и материального поощрения. Многие меняют места работы, оставаясь верными своей профессии, в стремлении получать более высокую зарплату, занять более ответственную должность или работать в более комфортных условиях.

Эта же тенденция продолжает развиваться с возрастом дальше. **К 40 годам** приходит осознание того, что продвижение вверх по лестнице успеха

оказывается, в общем, не столь легким, как ожидалось. В большинстве сфер деятельности на вершине этой лестницы осталось очень мало места, поэтому разочарование — типичное чувство этого возраста, к которому примешивается определенная доля цинизма. Первоначальные мечты оказываются несбыточными, происходит снижение уровня притязаний.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ НА ПОРОГЕ 30-ЛЕТИЯ

Переход через порог **30-летия,** на который мужчины и женщины реагируют по-разному, отмечается пересмотром жизненных целей, планов и ценностей.

Для мужчин в это время характерна смена работы или изменение образа жизни, но их сосредоточенность на работе и карьере не меняется. Наиболее частым мотивом добровольного ухода с работы является **неудовлетворенность чем-то на данном производстве.** При этом на первом месте стоит неудовлетворенность именно работой: производственной обстановкой, напряженностью труда, заработной платой и т. д. Если неудовлетворенность работой возникает вследствие стремления добиться лучшего результата, то это только способствует совершенствованию самого работника.

У женщин во время перехода возраста 30-летия обычно меняются приоритеты, установленные в начале ранней взрослости (Adams, 1983, Levinson, 1990). Женщин, ориентированных на **замужество** и **воспитание** детей, теперь в большей степени начинают привлекать **профессиональные цели.** В то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в лоно семьи и брака.

Таким образом, происходит изменение системы ценностей, а на основе этого — **смена мотивационных установок.**

Действительно, если сравнить системы ценностей людей **20—23** и 33—35 лет, можно увидеть определенные различия.

Психологические исследования (Москвичева Н. Л., 2000), проведенные в 1999 г. среди студентов 2-го и 3-го курсов СПбГУ (всего принимали участие 323 студента), показали, что в настоящее время *лидирующими* ценностями у молодых людей являются любовь, духовная и физическая близость с любимым человеком и уверенность в себе.

Важными — хорошие друзья, здоровье, активная, деятельная, эмоционально насыщенная жизнь, свобода и независимость в суждениях и поступках.

Серединная зона, то есть те ценности, которые занимают среднее место у большинства молодежи и которые можно назвать *предпочитаемыми,* представлена следующими ценностями: интересная работа, материально обеспеченная жизнь и счастливая семейная жизнь.

Нейтральными являются ценности, отражающие познавательный процесс: жизненная мудрость — зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом; развитие как постоянная работа над собой, духовное и физическое соверпгенствование; творчество, то есть возможность творческой деятельности; познание, то есть расширение своего кругозора, образования, развития интеллектуальных способностей.

На последнем месте стоят ценности, которые условно можно было бы назвать *отвергаемыми.* Это: общественное признание и уважение товари-

щей по работе; красота природы и искусства; счастье других и отсутствие обязанностей.

Представленный порядок в системе ценностных ориентации молодежи является усредненным. В индивидуальном ранжировании присутствует значительный разброс. Так, несмотря на то что **любовь** занимает лидирующую позицию, ее средний ранг, то есть тот, на который ее ставит большинство молодежи,— 5-е место. То же самое можно сказать в отношении всех ценностных ориентации, индивидуальная структура которых различна и имеет много вариаций.

Исследования, проводимые ранее, показывали более типичную картину в системе ценностей молодежи, а также их ориентацию на профессиональную направленность. Для студентов 80-х годов ведущими ценностями были интересная работа, хороший коллектив и повышение квалификации (Андреева Т. В., 1989). В настоящее время эти ценности переместились на второй план, пропустив вперед ценности интимно-личностного характера.

Индивидуализация ценностных ориентации связана с увеличением ценности индивидуального человеческого существования и уменьшением ориентации на широкую человеческую общность (Куницына В. Н., 1995).

Особенности возраста

Для людей, перешагнувших порог 30-летия, важной ценностной ориентацией становится семья. Любовь как ценность уступает первое место **счастливой семейной жизни,** перемещаясь по рангу в группу предпочитаемых ценностей. С возрастом снижается, но остается значимой ценность **наличия друзей** (с 3-го на 5-е место). Также остаются стабильными ценности, связанные с работой (интерес к ней, хороший коллектив, повышение квалификации).

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ИЗМЕНЕНИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Наиболее заметны возрастные изменения в системе ценностей мужчин и женщин. Если у мужчин в **20—23 года** на первом месте стоят творчество и работа, то в **30—33 года** — семья, здоровье и материальная обеспеченность. Для женщин **20—23 лет** характерна ценностная ориентация на любовь и создание семьи, а для **30—33-летних** — семья, уверенность в себе и творчество (см. таблицу).

Десять невротических потребностей (по К. Хорни)

МУЖЧИНЫ		ЖЕНЩИНЫ	
20-23 года	**30-33** года	**20-23 года**	**30-33 года**
1. Творчество	1. Семья	1. Любовь	1. Семья
2. Интересная работа	2. Здоровье	2. Семья	2. Уверенность в себе
3. Любовь	3. Материальная обеспеченность	3. Хорошие друзья	3. Творчество
4. Семья	4. Продуктивная жизнь	4. Интересная работа	4. Чуткость и терпимость
5. Хорошие друзья	5. Твердая воля	5. Творчество	5. Хорошие друзья
6. Свобода	6. Жизнерадостность	6. Познание	6. Широта взглядов, образованность

Некоторые возрастные изменения в системе ценностных ориентации людей оказываются связанными **с уровнем материальной обеспеченности** (Леонтьев Д. А., Калашникова О. Э., Калашников М. О., 1993). В частности, при повышении уровня дохода повышается ранг таких ценностей, как жизненная мудрость, ощущение успеха, любовь; и снижается — таких, как материальная обеспеченность, терпимость, аккуратность, готовность помочь, чуткость.

Анализ возрастных изменений ценностных ориентации позволяет утверждать, что с возрастом на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. Человек начинает реальнее смотреть на жизнь, жить настоящими событиями и достижениями. Уверенность в собственных силах и осознание собственной компетентности, с одной стороны, а также признание ограничений и установление адекватного уровня притязаний на основе жизненного опыта, с другой стороны, обеспечивают ощущение целостности и удовлетворенности. Человек перестает верить в чудо и его действия во всех сферах деятельности, касается ли это семейной жизни или работы, и мотивирует это разумной установкой: «Мой успех напрямую связан с тем, сколько сил я готов затратить на его достижение» (Gould R., 1978). В то же время отсутствие этих изменений в мотивационной системе, нежелание найти приемлемое соотношение между желаемым и достигнутым к 40 годам приводит к ощущению пустоты и бессмысленности своего существования.

РЕЗЮМЕ

Молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются брак, рождение детей и выбор профессионального пути. Именно эти события требуют от него принятия особенных решений. Таким образом поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды человека, формируются новые мотивы его поведения.

Желание молодых людей заключить супружеский союз может быть обусловлено по крайней мере 5 основными мотивами. Это — любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения. Единство первых двух мотивов определяет тенденцию долгосрочного сохранения благополучных брачных отношений.

Наиболее значимыми мотивами выбора профессии являются практические соображения, родительские установки, желание реализовать свои способности, интерес к профессии, ее престижность и ориентация на сложившуюся систему ценностей, которая может измениться с возрастом.

К 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. На первый план выступают внешние факторы мотивации труда в виде заработной платы и материального поощрения. Человек реальнее оценивает свои возможности, корректирует свои жизненные цели и уровень притязаний.



ГЛАВА 4

ОСОБЕННОСТ И Я-КОНЦЕПЦИИ

Я-*концепция* — это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности.

Самоактуализация — стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности и т. п. Самоактуализация (в концепциях гуманистически ориентированных психологов) занимает в структуре потребностей личности одно из первостепенных мест в ряду фундаментальных потребностей.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Многие представления о себе, которые формировали *Я-концепцию* человека в период его взросления и продолжают обогащать ее уже у взрослой личности, по-прежнему основываются на *собственном организмическом* (в лексике К. Роджерса) *оценочном процессе* (здоровый — нездоровый, красивый — некрасивый, счастливый — несчастливый и т. д.). Этот процесс связан с тенденцией актуализации. Таким образом, Я-концепция формируется в связи с самоактуализацией личности, стремление к актуализации — мотивирующий стимул развития Я-концепции.

Однако у взрослого человека этот процесс в большей мере контролируется принятыми личностью социальными (культурологическими, нравственными и др.) понятиями и ценностями. В соответствии с представлениями, устремленностями, критериями оценки определенных социальных групп, к которым относится личность, у нее возникают различные представления

Собственный организмический оценочный процесс — непрерывное рассмотрение опыта и размещение в рамках этого опыта ценностей *в* определенном порядке в соответствии с их способностью удовлетворять потребности, связанные с тенденцией актуализации. По мере взросления оценочные процессы все в большей степени помогают личности достичь такого уровня самоактуализации, который позволяет осознавать и ощущать внутренние переживания.

Константное ядро Я-концепции **— основные представления о себе. У полноценно функционирующих, или самоактуализирующихся, людей: открытость для опыта, рациональность, личная ответственность, чувство собственного достоинства и др.**

Оболочка Я-концепции **— многофакторный Я-образ, изменяющиеся положительные и отрицательные самооценки.**

Я-образ **— совокупность образов (чувственных — ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.**

Конгруэнтность Я-концепции **— соответствие, состояние гармонии, которое ощущает ся, когда нет несоответствия между переживаниями человека и его Я-концепции.**

Возрастно-психологический контекст **— возрастная специфичность потребностей и ценностей.**

относительно личной направленности и способов самоактуализации. Я-концепция включает в себя, следовательно, и то, что связано с определенными стремлениями в *самоактуализации.* Таким образом, возникает конфликт взаимообусловленности.

«Конфликт между стремлениями к актуализации и Я-концепцией, которая является подсистемой стремления актуализации, препятствует правильному восприятию как внутреннего, так и внешнего опыта» (Нельсон-Джо-унс Р., 2000, с. 30).

Личностный опыт не всегда согласуется с Я-концепцией. Это рассогласование воспринимается как угроза Я-концепции.

В зависимости от степени угрозы, которую несет собой опыт, человек может защищать свою Я-концепцию, отвергая опыт или искажая его восприятие. Люди, в особенности взрослые, психологически благополучны в той степени, в какой их представления о себе позволяют им воспринимать важный для них опыт. Эту возможность обеспечивает *константное ядро Я-концепции.*

Константное «ядро» Я-концепции полноценно функционирующих, или самоактуализирующихся, взрослых людей должно включать (в системе взглядов К. Роджерса и А. Маслоу): открытость для опыта, рациональность, личную ответственность, чувство собственного достоинства, способность к установлению и поддержанию хороших личных отношений и ведению этичного образа жизни.

«Оболочка» Я-концепции взрослого включает в себя многофакторный *Я образ,* а также изменяющиеся положительные и отрицательные самооценки.

Различие между Я-образом и Я-концепцией увеличивается с взрослением и состоит в том, что Я-концепция взрослого не всегда соответствует его собственному Я-образу (отражающему преимущественно личностные переживания). *Конгруэнтность Я-концепции* и различных аспектов Я достигается посредством самоактуализации.

Актуальный жизненный опыт взрослого человека меняет Я-концепцию, преобразуя ее в связи с новым *возрастно-психологическим контекстом.* О том, как меняется Я-концепция личности и самосознание взрослого после наступления половой и социальной зрелости, мало экспериментальных исследований. Возможно потому, что в зрелости Я-концепция превращается в сложно организованное, многоуровневое и многоаспектное образование, в

котором частные Я-концепции не всегда взаимообусловлены. Следовательно, выделить конкретный аспект и исследовать его достаточно трудно, а учесть в исследовании весь комплекс Я-концепции — еще более сложно.

Социальная взрослость характеризуется степенью успешности в освоении и исполнении социальных ролей. Соответственно, более актуальными становятся частные Я-концепции, определяемые содержанием (тем или иным социальным контекстом) роли: сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала, руководителя — подчиненного и т. д.

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ ЦЕННОСТИ НА Я-КОНЦЕПЦИЮ

В силу активного социального функционирования взрослость увеличивает влияние на Я-концепцию различных *условий ценности.*

Условия ценности — то, что определяет неконгруэнтную Я-концепцию, в то время как конгруэнтная Я-концепция базируется на собственном организмическом оценочном процессе.

Эмпатическое ***понимание*** — способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей, субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир и переживание субъектом тех же самых чувств, которые испытывает другой.

Самооценка **—** компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков (Психологический словарь, 1983, с. 332).

Люди отличаются друг от друга по степени усвоения ими условий ценности. Это зависит от индивидуальной потребности личности в безусловном позитивном отношении, получаемом от значимых для них людей. А также и от того, в какой степени они проявляют *эмпатическое понимание* и *конгруэнтность.*

«Ядро» Я-концепции содержит безусловные, «организмические» личностные ценности. Однако даже успешно развивающаяся личность «принимает» некоторые условия ценности, другие же, менее успешные люди отличаются большим количеством условий ценности.

Например, для таких людей характерны следующие условия ценности:

1. «Достижение цели очень важно, я окажусь неполноценной личностью, если не достигну поставленной цели».
2. «Делать деньги очень важно; если у меня это не получается, значит, я — неудачник».
3. «Для взрослого человека совершенно необходимо, чтобы каждый его шаг был привлекательным для окружающих, в ином случае его считают социально незрелым».
4. «На благополучие близких влияют наши поступки, поэтому надо сделать все, чтобы это влияние было приемлемым».

Принятие личностью условий ценностей определяет содержание *самооценки.* Многие люди основывают свою самооценку на общих, не индивидуализированных условиях ценности, не принимая во внимание изменения их ситуационного смысла. Нередко это приводит к понижению их самоуважения и к искаженному восприятию Я-образа.

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СОГЛАСОВАННОСТИ

Я-концепция взрослого продолжает развиваться под воздействием различных внешних и внутренних стимулов. Особенно важны для него контакты со значимыми другими, которые на этапе ранней взрослости продолжают оказывать влияние и во многом определять представление индивида о самом себе. Однако Я-концепция взрослого человека, являясь активным элементом его личности, сама становится важным фактором в интерпретации опыта.

Можно сказать, что функционально Я-концепция выполняет несколько ролей:
— способствует достижению внутренней согласованности личности,
— определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий.

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК СОВОКУПНОСТЬ ОЖИДАНИЙ

В соответствии со своей Я-концепцией личность интерпретирует свои действия и действия других в конкретной ситуации. Кроме того, у человека создаются определенные ожидания и представления о том, что может или должно произойти при развитии конкретной ситуации. Некоторые исследователи даже считают эту функцию Я-концепции центральной. Так, например, люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом. Те же, кто обычно сомневается в своей ценности, заранее убеждены в негативном отношении к себе со стороны других. В результате они начинают избегать всяких социальных контактов, так как всегда ожидают, что будут отвергнуты. В основе таких отношений, складывающихся между ожиданиями и поведением, по мнению Р. Бернса, лежит механизм *самореализующегося пророчества.*

На этапе ранней взрослости «самопророчества» формулируются на основе собственного опыта и знаний, кото-

Механизм *«самореализующегося пророчества»* — основа отношений, складывающихся между ожиданиями и поведением. Ожидания личности во многом определяют и характер ее действий и ее интерпретации реакций окружающих.
Самоопределение — форма самоотношения.
Интериоризация — перенос чьих-то представлений в свое сознание.



Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом.

рые приобретены личностью на пути ее индивидуального развития, а также в связи с установками в самовосприятии, созданными на основе оценок значимых других. Личность в начале самоактуализации часто использует «пророчества» значимых других для обозначения направления своего развития, выбора целей и средств их достижения. Часто «пророчества» других *интериоризируются* личностью в *самоопределения.*

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В Я-КОНЦЕПЦИИ

Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречия с другими представлениями, чувствами или идеями индивида, приводят к де-гармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия.

По мнению ряда ученых, индивид часто отказывается видеть вещи такими, какие они есть на самом деле, отрицает информацию, несовместимую со сложившимися представлениями, в том числе и о себе, то есть проявляет защиту от потенциально тревожной информации (Берне Р., 1986; Грановская Р. М., 1999 и др.). Защита может проявляться в форме *отрицания* или *рационализации.*

Можно сказать, что отрицание человеком опасной или нежелательной информации происходит для того, чтобы избежать конфликта между Я-образом и непосредственным опытом. Этот способ защиты имеет место при особо серьезных обстоятельствах. Например, любящие родители не способны объективно относиться к деяниям своего ребенка, обвиняемого в асоциальном поведении; порой больные отрицают тяжесть своего заболевания, так как это чревато для них значительными потрясениями в личной жизни и непредсказуемыми последствиями.

Если противоречивый опыт, вносящий рассогласования в структуру личности, тем не менее осознается, то срабатывает такой *защитно-психологический механизм,* как рационализация. В определении Р. М. Грановской (1999, с. 52) рационализация — это защита, связанная с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Суть рационализации состоит в отыскании места для иррационального побуждения или поступка в имеющейся у человека системе внутренних ориентиров, ценностей, без разрушения этой системы. С этой целью неприемлемая часть ситуации из сознания удаляется, особым образом преобразовывается и после этого осознается, но уже в измененном виде.

При помощи рационализации человек легко закрывает глаза на расхождения между причиной и следствием, которые так заметны для внешнего наблюдателя. Как заметил Р. Берне (1986, с. 41), рационализация позволяет удерживать

Защитно-психологический механизм — механизм сведения к минимуму осознания несоответствия внутри Я-концепции или между Я-концепцией и актуальным опытом. ***Отрицание*** — игнорирование личностью опасной и нежелательной информации с целью исключения конфликта между Я-образом и непосредственным опытом. ***Рационализация*** — осознание

Я-концепцию в уравновешенном состоянии, даже если реальные факты ставят ее под угрозу. В качестве примера можно представить такую ситуацию, когда на фоне конфликтных взаимоотношений с сотрудниками человек продолжает настаивать на том, что работа вполне его устраивает, так как она высокооплачиваемая. Другой вариант, в котором срабатывает механизм рационализации, связан с жизнью супругов, не испытывающих друг к другу прежних чувств любви и привязанности, но тем не менее продолжающих рассматривать свою семейную жизнь как вполне приемлемую, так как их семейное кредо состоит в «благополучии детей».

Мнение ученых

С точки зрения Р. Бернса, рационализация, представляющая собой стремление человека защитить свою Я-концепцию, оградить ее от разрушающих воздействий, является одним из основополагающих мотивов всякого нормального поведения личности. При этом рациональные схемы, которые выдумывает индивид для объяснения своего поведения, другим людям могут казаться весьма сомнительными, а само поведение — абсурдным.

Итак, **отрицание и рационализация** — это уловки, посредством которых человек уклоняется от восприятия проблемной реальности, которая интерпретируется им таким образом, чтобы сохранить «Я-концепцию» достойной и разумной личности.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И САМООЦЕНКА

На этапе ранней взрослости личность выбирает цели и средства их достижения, связанные с различными компонентами своего «Я», и оценивает успешность своих действий в соответствии с Я-концепцией.

Самооценка личности зависит от того, кем ей хотелось бы стать, какое место занять в этом мире, какими методами реализовать свои устремления,— это является критерием в самооценке собственных успехов или неудач. На самооценку влияет уровень достижения личности: она повышается, если притязания личности реализуются, и понижается, если цели не удается достигнуть.

В случаях неудачи личность имеет несколько возможностей поддержания константности Я-концепции:

1) каким-то образом объяснить свой неуспех, используя рационализацию;
2) отрицать неуспех;
3) снизить уровень своих притязаний;
4) заняться другой деятельностью, в которой возможна большая успешность.

Я-концепция индивидуализирует самооценку. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу.

С возрастом самооценка становится все более дифференцированной. Взрослый человек может очень высоко оценивать одни свои качества, например свой интеллектуальный уровень, и очень низко другие — уровень межличностных взаимодействий или физических возможностей. Этот факт дифференциации самооценки некоторые исследователи объясняют тем, что единая Я-концепция с возрастом распадается на ряд независимых друг от друга Я-концепций.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ

Дифференциация Я-концепции — в структуре личности взрослого можно выделить несколько независимых Я-концепций.

***Реальное* Я** — представление о себе в настоящий момент.

Идеальное Я — представление «каким я должен быть, исходя из усвоенных моральных и иных образцов».

Дифференциация Я-концепции человека выражается также в существовании *реального Я* и *идеального Я.* Взрослый человек имеет более или менее адекватное представление о себе, что является его реальным Я-образом. Кроме того, каждый взрослый человек имеет представление о том, каким он мог бы быть или каким ему хотелось быть; таким образом, его Я-концеп-ция содержит идеальный Я-образ.

Иногда идеальный образ реалистичен, иногда фантастичен. Реальный и идеальный Я-образы могут совпадать, но чаще они все же различаются. Расхождение между реальным и идеальным Я может приводить как к негативным, так и к позитивным последствиям.

Большое расхождение между идеальным и реальным Я человека, по мнению клинических психологов, является тревожным симптомом, поскольку указывает на неадекватность самооценки и отношения к себе, что часто приводит к эмоциональным и поведенческим неадекватностям. Такая личность не способна преодолеть «расстояние» между своим актуальным состоянием и тем, к которому стремится. В поиске выхода из этой затруднительной ситуации личность использует порой и патологические защиты. Примером таких защит является *невроз* или *психосоматизация.*

Невроз — функциональное нервно-психическое расстройство психогенной (как правило, конфликтогенной) природы, которое возникает в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека, проявляется в специфических клинических феноменах.

Психосоматизация — развитие функциональных и органических расстройств, заболеваний, как специфических «патологических личностных защит».

Мнение ученых

По мнению некоторых ученых, разрыв между идеальным и реальным Я может рассматриваться как признак взрослости (Кац, Зиглер, Зелк, 1975). С их точки зрения, выработка высокого стандарта идеального Я связана с развитием у личности контроля над своими эмоциональными импульсами.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ ЛИЧНОСТИ

Психологическое время — субъективно оцениваемое время, отражает психологический возраст личности, самоощущение возраста.

Хронологическое время — определяет паспортный возраст личности.

Поскольку развитие человека происходит наряду с *хронологическим* еще и *в психологическом времени,* то Я-концепция личности имеет индивидуальный временной контекст.

Самовосприятие и самооценивание своего возраста имеет разнонаправленные тенденции на разных возрастных этапах. Известно, что ребенок и в еще большей мере подросток стремятся быть старше своего хронологического возраста, а люди зрелого возраста, наоборот, хотят быть моложе. Однако вопрос, каким образом объективная хронология жизни трансформируется в самооценку возраста, остается малоизученным. Иногда хронологический возраст полностью утрачивает свое значение во внутреннем мире человека. Нередко бывает, что тридцатилетний чувствует себя старцем, а шестидесятилетний не находит внутренних различий в своем самоощущении с тридцатилетними.

Внутреннее чувство возраста связано с субъективным переживанием времени. Время может казаться безвозвратно утраченным, и тогда самооценка возраста будет меньше реального возраста. Напротив, если жизнь человека наполнена большим количеством потрясений, то его внутреннее ощущение возраста значительно превосходит реальный. Такое самоощущение возраста более свойственно взрослому человеку, нежели ребенку.

Таким образом, можно предположить, что человек оценивает себя моложе или старше хронологического возраста, исходя из более серьезных оснований, чем просто произвольное желание видеть себя в том возрасте, который кажется ему наиболее привлекательным.

ФЕНОМЕН «КОНСЕРВАЦИИ ВОЗРАСТА»

Изучению механизмов, которые лежат в основе субъективных оценок возраста, было посвящено исследование А. А. Кроника и Е. И. Головахи (1983). В эксперименте приняли участие 83 человека (женщин — 40, мужчин — 43) в возрасте от 21 до 44 **лет.** Все они должны были представить, что не знают своего истинного календарного возраста, и им предлагалось определить его.

Результаты показали, что лишь у 24% опрошенных субъективная оценка возраста полностью совпала с возрастом, определяемым по дате рождения, или отличалась от него с незначительной разностью 1 год. Большинство же опрошенных (55%) считали себя более молодыми, чем это было в действительности; у 21% опрошенных оценки возраста оказались завышенными, то есть они чувствовали себя старше. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составила 4,2 года. При этом наибольшим вариантом занижения возраста был 21 год, а завышения — 11 лет.

По результатам исследования была обнаружена определенная тенденция, обозначенная авторами как феномен **«консервации возраста»,** состоящий в следующем. При адекватности самооценок отчетливо проявились различия между испытуемыми, принадлежащими к разным возрастным группам. С возрастом значительно увеличивается число лиц, оценивающих себя более молодыми, чем в действительности. Так, в группе до 30 **лет** таких оказалось 47%, а в группе 30 **лет и более** — 73%. Степень занижения собственного возраста в самооценках также значительно увеличивается: в группе до 30 **лет** средняя величина занижения составляла 3,6 года, а в группе **свыше 30 лет** — 8,3 года.

Авторы исследования предполагают существование у человека некоего «счетчика» годовых циклов психофизиологической активности, на основании показания которого формируются оценки собственного возраста.

Второе возможное объяснение этого несовпадения исследователи видят в социальных факторах, обусловливающих оценку личностью собственного возраста. Таким фактором может выступить существующая в обществе система возрастно-ролевых ожиданий, которые направлены на достижение личностью определенного статуса, соответствующего тому или иному возрасту. С этой точки зрения самооценка возраста является результатом сопоставления личностью своих наличных достижений в различных сферах жизнедеятельности с предъявляемыми к ней возрастно-ролевыми ожиданиями. В том случае, если достижения человека опережают социальные ожидания по отношению к нему, он будет чувствовать себя старше истинного возраста; если же человек достиг меньше, чем от него ждут в данном возрасте, то он будет чувствовать себя моложе.

Действие этого механизма иллюстрируется результатами в следующей части вышеописанного исследования. Теперь опрашивалась однородная по профессиональному статусу и возрасту группа молодых инженеров (41 человек 23—25 лет). Люди этого возраста испытывают определенные ожидания относительно вступления в брак и создания собственной семьи. Были рассмотрены различия между самооценками возраста в группах холостых (незамужних) и женатых (замужних). По результатам исследования оказалось, что в группе несемейных большинство опрошенных (63%) чувствуют себя моложе, чем это есть в действительности. В группе семейных таких оказался лишь 21%, большинство же оценивают себя соответственно своему возрасту или несколько старше.

Таким образом, рассогласования между реальным возрастом человека и его самооценкой могут объясняться закономерностями трансформации социально-временных отношений в жизнедеятельности личности.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ

Гендерные особенности — особенности, связанные с признаками половой принадлежности.

Маскулинность — развитие мужских половых признаков.

Из обобщения экспериментальных исследований отечественных и зарубежных ученых И. С. Кон делает вывод, что **мужской Я-образ** содержит преимущественно информацию о значимости Я в трудовых, деловых, спортивных и сексуальных сферах. Молодые **женщины в Я-образе** отражают преимущественно то, насколько они внешне привлекательны. Молодые мужчины склонны переоценивать свои качества, будь то положение в группе или личные способности. Женские самооценки обычно скромны и реалистичны. С точки зрения И. С. Кона, завышенные самооценки помогают мужчинам соответствовать стереотипам *маскулинности.*

Исследование Т. В. Андреевой (1989) посвящено изучению самооценки интересов и активности мужчин и женщин через несколько лет после окончания вуза по одной из наиболее творческих специальностей — архитектуре. Косвенно эти данные позволяют судить об особенностях Я-концепции молодых мужчин и женщин. Так, на основании выделенных в исследовании основных типов направленности интересов в различных сферах деятельности можно сделать следующие выводы:

1. У мужчин Я-концепция отмечается большей направленностью на самоактуализацию в творчестве, а Я-образ моделирует и осознает себя преимущественно в сферах: «работа», «любовь», «познание», с некоторым игнорированием Я-образа, связанного с семейными ролями.

2. **У женщин** Я-концепция, наряду с «мужскими» типами направленности самоактуализации (познание, творчество), содержит и специфические женские модели Я-образа, связанные с семьей, любовью, материально обеспеченной жизнью. Интересно и то, что для многих женщин такой «саморазвивающий прогноз» совпадал с их реальным Я-образом. Это объяснялось тем, что женщины-архитекторы с идеальным Я-образом, в котором акцентировалась семейная роль, часто работали не по основной профессии, но находили работу на неполный день (ведение кружков или научная работа), с тем чтобы иметь возможность заниматься семьей и детьми.

Вывод Т. В. Андреевой (1998) о том, что молодые мужчины с направленностью на творчество имеют более сбалансированные приоритеты, дает основание предположить, что и Я-концепция мужчин (возможно, не только творчески ориентированных) более сбалансирована, тогда как у большинства женщин (не только творческих профессий) в Я-концепции преобладает семейная направленность. В связи с этим Я-концепция наиболее творчески активных женщин менее сбалансирована и более динамична.

Н. Н. Обозов (1995) на основе исследований ряда авторов подчеркивает следующие психологические различия между мужчинами и женщинами.

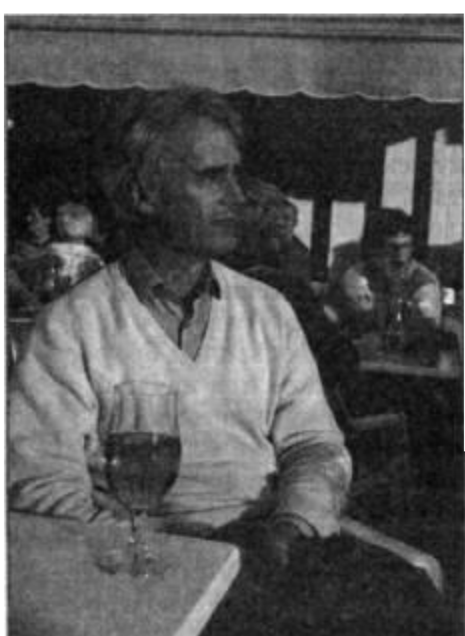
Существуют различия между полами **по отношению к похвале и вознаграждению.** Женщина, даже если она понимает, что работа сделана хорошо, все равно испытывает потребность в том, чтобы работа была отмечена окружающими людьми. Мужчины также любят получать вознаграждения за свой труд, но если мужчина уверен, что он сделал хорошую работу, то он будет иметь высокое мнение о себе даже в том случае, если его работа не признается окружающими. Мужчины более независимы в самооценке от мнения окружающих.

Половые различия

Я-концепция женщин более индивидуализирована, в отличие от мужской — более социализированной.

Женщины больше, чем мужчины, нуждаются в интимности и доверительности отношений с конкретным человеком. Это позволяет считать, что Я-концепция женщин более индивидуализирована, в отличие от мужской — более социализированной. Если реальный Я-образ женщины достаточно далек от идеальной модели Я-образа (например, женщина не имеет доверительных личных отношений), то она чувствует свою ущемленность больше, чем мужчина. Кроме того, женщины чаще используют психологические защиты (стабилизирующие Я-концепцию),

Способность сублимироваться также лучше развита у женщин (например, общение с ребенком).



Психологические защиты мужчин более прямолинейны в своей рациональности или иррациональности (например, алкоголизация).

маскирующие самовосприятие неудовлетворительной реальности. Способность сублимироваться также лучше развита у женщин (например, общение с ребенком), в то время как психологические защиты мужчин более прямолинейны в своей рациональности или иррациональности (например, алкоголизация).

ВНЕШНИЙ ОБЛИК И ПОЛОВАЯ САМОИДЕНТИЧНОСТЬ

Степень удовлетворенности своим *телесным Я-образом* непременно отражается на общей самооценке молодых людей. От этого во многом зависит их самоощущение благополучия и счастья.

Экспериментальным подтверждением этого является исследование Мат-тес и Хан (1975), проведенное на 211 мужчинах и женщинах — студентах старших курсов университетов. Физическая привлекательность измерялась методом экспертных оценок, а ощущение счастья и самооценка — методом специально организованных самоотчетов.

Выяснилось, что у женщин физическая привлекательность является основанием для ощущения счастья и высокой самооценки. У мужчин показатели оказались несколько иными: физическая привлекательность была прямо связана с ощущением счастья, в то время как с самооценкой зависимость была обратной.

Для объяснения этих результатов было выдвинуто предположение, что физическая привлекательность для женщин этого возраста является более значимой, чем для мужчин, поскольку успешность женщины больше зависит от ее способности вступать в прочный союз с мужчиной, в то время как успешность мужчины определяется его личными достижениями. Таким образом, в социальном плане привлекательная женщина может рассчитывать на больший «выигрыш» от производимого ею впечатления, чем столь же

Мезоморфное (атлетическое) телосложение — стройный, сильный, мускулистый индивид, ассоциируется с соматотоническим типом личности, для которого характерны высокий жизненный тонус, любовь к приключениям и риску.

Эктоморфное (астеническое) телосложение — высокий, худой, хрупкий индивид, ассоциируется с церебротоническим типом личности, характерными чертами которого является замкнутость, сдержанность, бережливость, умеренность, пассивность. ***Образ тела*** — представление личности о внешности, о степени эстетичности телосложения.

привлекательный мужчина. Но коль скоро физическая привлекательность имеет для женщин большее значение, то и коэффициенты корреляции привлекательности с ощущением счастья, психическим здоровьем и самооценкой у них должны быть соответственно выше, чем у мужчин.

Результаты исследований свидетельствуют также о том, что стереотипу мужественности соответствует *мезоморфный тип,* а стереотипу женственности — *эктоморфный.* Действительно, мезоморфный тип телосложения считается идеальным типом мужской фигуры и ассоциируется с определенным культурным эталоном.

Эктоморфный тип женской фигуры соответствует идеальному образу женского тела. Это объясняется характерным стереотипным представлением, согласно которому стройность является признаком внешней привлекательности женщины. Поэтому по аналогии легко прийти к заключению, что сексуально-ролевые черты женственности ассоциируются именно с идеальным образом женского тела.

Из всего сказанного вовсе не следует, что тип телосложения индивида обязательно влияет на формирование его половой самоидентичности. Однако наличие указанного соотношения свидетельствует в пользу предположения о том, что люди реагируют друг на друга в соответствии с устойчивыми стереотипами, что и придает их внешнему поведению черты самореализующегося пророчества. Если внешняя составляющая личности обусловливает первоначально ведущий принцип отношения к человеку, вполне возможно, что такое взаимодействие способствует формированию половой самоидентичности индивида.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОГО Я: ИДЕНТИЧНОСТЬ, БЛИЗОСТЬ И ГЕНЕРАТИВНОСТЬ

Мнение ученых

Эриксон больше всех других психологов-теоретиков подчеркивает, что жизнь представляет собой непрерывную смену всех ее аспектов и что успешное решение проблем на одной стадии еще не гарантирует человеку отсутствие новых проблем на других этапах жизни или появление новых решений для старых, уже решенных, казалось, проблем.

БЛИЗОСТЬ И ОДИНОЧЕСТВО

Шестой стадией жизненного цикла, по Эриксону, является начало зрелости, период от конца юности до начала среднего возраста. Это время ухаживания мужчины за женщиной и ранние годы их семейной жизни. Об этой стадии и следующей за ней классический психоанализ не говорит ничего нового или, во всяком случае, ничего важного. Но Эриксон, учитывая уже совершившееся на предыдущем этапе опознание «Я» и включение человека в трудовую деятельность, указывает на специфический для этой стадии параметр, который заключен между положительным полюсом близости и отрицательным — одиночества.

Под *близостью* Эриксон понимает не только физическую близость двух людей. В это понятие он включает способность одного человека заботиться о другом и делиться с ним всем существенным без боязни потерять при этом

Близость (в понимании Э. Эриксона) — способность одного человека заботиться о другом и делиться с ним всем существенным без боязни потерять при этом себя.

Идентификация — отождествление себя с другим человеком, непосредственное переживание личностью своей тождественности.

Одиночество — состояние человека, когда ему не с кем разделить свою жизнь и не о ком
заботиться.
!

себя. С близостью дело обстоит так же, как с *идентификацией:* успех или провал на этой стадии зависит не прямо от родителей, но лишь от того, насколько успешно человек прошел предыдущие стадии. Так же как в случае идентификации, социальные условия могут облегчать или затруднять достижение близости.

Понятие близости между людьми не обязательно связано с сексуальным влечением, оно распространяется и на дружбу. Между однополчанами, сражавшимися бок о бок в тяжелых боях, очень часто образуются такие тесные связи, которые могут служить образцом близости в самом широком смысле этого слова. Но если ни в браке, ни в дружбе человек не достигает близости, тогда, по мненй'ю Эриксона, уделом его становится одиночество — состояние человека, когда ему не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Если Я-концепция мужчины или женщины содержит определенную модель удовлетворения потребности к близости посредством брачных отношений, в таком случае можно говорить, что мужчины и женщины ориентированы на создание семьи. При этом их Я-образы содержат определенные ожидания относительно себя и партнера в супружестве.

У. Харли (1992) на основе психотерапевтической работы с тысячами супружеских пар выделяет следующие основные ожидания в отношении партнера:

— у **мужчин** — половое удовлетворение, спутник по отдыху, привлекательная жена, ведение домашнего хозяйства или «домашняя поддержка» со стороны супруги, восхищение жены или ее моральная поддержка;

— **у женщин** — нежность или атмосфера романтики и заботливости, возможность поговорить, честность и открытость, финансовая поддержка, преданность мужа семье или выполнение им отцовских обязанностей.

По мнению У. Харли, часто неудачи мужчин и женщин в строительстве семьи обусловлены просто незнанием потребностей друг друга. Поскольку потребности мужей и жен так различаются, то неудивительно, что людям трудно приспособиться к супружеской жизни, особенно если их *Я-образы ригидны.*

Следующее, что характеризует брачно-семейные представления в этом возрасте,— это их явная потребительская нереалистичность. Так, по данным В. И. Зацепина, при исследовании представлений студентов оказалось, что средний желаемый супруг по своим положительным качествам превосходил «среднего» реального юношу из непосредственного окружения девушек-студенток, аналогично юношам-студентам идеальная супруга представлялась в виде женщины, которая была не только лучше реальных девушек, но и превосходила их по уму, честности, веселью и трудолюбию.

Брачно-свмейныв представления в этом возрасте характеризует потребительская нереальность.

Пигмалионизм — ожидание, что в личностных качествах партнера окажется то, что наиболее высоко оценивается субъектом у себя.

Ригидные Я-образы — нарушение способности воспринимать преобразование образа при его реальном изменении.



В. И. Зацепин отмечает также *пигмалионизм* в межличностном восприятии юношей и девушек. Выявлена прямая связь между характером самооценки и уровнем оценки желаемого супруга (супруги) по многим качествам. Оказалось, что те, кто высоко оценил степень развития у себя таких качеств, как честность, красота, жизнерадостность и др., хотели бы видеть эти качества и у своего будущего супруга. Работы эстонских социологов показали, что подобный пигмалионизм весьма свойствен и идеализированным представлениям молодежи: у юношей и девушек идеал супруга обычно весьма подобен собственному характеру (но с усилением его положительных составляющих). В целом в этих наборах больше всего ценятся сердечность, общительность, откровенность и интеллигентность (девушки ценят еще силу и целеустремленность, а юноши — скромность своих избранниц).

Исследования

Молодые люди, начинающие совместную жизнь, плохо знают характеры друг друга — оценки, присваиваемые спутнику жизни, весьма существенно расходились с его (ее) самооценкой. Вступающие в брак наделяли избранника качествами, сходными с их собственными, но с известным их преувеличением в сторону большей мужественности или женственности (Ковалев С. В., 1989).

Итак, развитие брачно-семейных представлений юношей и девушек являет собой:

— формирование у них реалистичности и цельности восприятия себя и других;

— формирование правильных воззрений о соотношении любви и брака;

— преодоление потребительских тенденций в отношении семьи и спут ника жизни;

Все это возможно при эффективной и конгруэнтной Я-концепции супругов.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ПЕРЕХОД К РОДИТЕЛЬСТВУ

В семье муж и жена обретают новые роли, иной социальный статус. Это вносит существенные коррективы в Я-концепцию личности, включенной в новый *семейный цикл.*

Переход к родительству является одним из основных периодов в семейном цикле. Родительство предполагает существенные перемены в Я-образе

Семейный цикл — последовательность предсказуемых событий или периодов, начинающихся с ухода из родительской семьи и включающих в себя такие характерные события, как образование пары, вступление в брак, рождение первого ребенка и т.д.

личности и в критериях самооценивания.

Кроме того, изменения касаются *самоидентичности* личности, имеет место перераспределение ролей в супружеских отношениях и в отношениях старшего поколения, меняется личностный статус человека вне семьи. Степень эффективности таких личностных преобразований зависит от самооценки родителей: те, у кого она выше, приспосабливаются лучше (информация приводится по: КрайгГ., 2000, с. 708). Родители, ориентированные на хорошие взаимоотношения с детьми, должны учитывать, что от степени адекватности родительской Я-концепции зависит то, насколько правильно они устанавливают отношения со своими детьми.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ И САМООЦЕНКА

Super (1963) утверждал, что люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе. Если выбранная профессия соответствует их Я-концепции, то они добиваются самоактуализации.

Профессиональная ***Я-концепция*** — представление личности о себе как о профессионале.

В современной психологии рассматривают различные частные формы Я-концепции. А. А. Реан (1999) вводит понятие *профессиональной Я-концепции личности* и выделяет в нем реальную и идеальную составляющие.

Реальная профессиональная концепция себя — это представление личности о себе как о профессионале, тогда как **идеальная Я-концепция** соответствует профессиональным желаниям и надеждам.

Реальная и идеальная профессиональные Я-концепции не только могут не совпадать, но в большинстве случаев обязательно различаются, и их несовпадение является источником профессионального самосовершенствования личности и ее стремления к развитию.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООЦЕНКА

Профессиональная самооценка может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности. Рассматривая профессиональную самооценку как образование, от которого в значительной степени зависит профессиональная успешность личности, А. А. Реан выделяет в ней операционно-деятельностный и личностный аспекты.

Операционально-деятельностный аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

Личностный аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессиональ-ного». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно конкордантна (согласованна). Дискордантность (рассогласование) самооценки по операци-

онально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие личности.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять:

а) самооценку результата;
б) самооценку потенциала.

Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем **и** парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями.

Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах.

Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития личности.

Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности. К настоящему моменту сделано уже достаточно эмпирических наблюдений (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан), подкрепляющих сделанные обобщения.

В теоретическом и прикладном плане важно изучать не просто недифференцированную самооценку, а конкретные ее составляющие и их соотношение. Именно с самооценочными паттернами, а не с упрощенной обобщенной самооценкой связаны объяснительные механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности.

РЕЗЮМЕ

Многие представления о себе, которые формируют Я-концепцию в период взросления, продолжают обогащаться опытом активного самопроявления личности как сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина.

В соответствии с восприятием своих физических особенностей, осознанием психологического возраста, профессиональной ориентацией и основными личностными и социальными установками в целостную Я-концепцию включаются новообразования, отражающие уровень зрелости личности.

А



ГЛАВА 5

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ

По

длеру, смысл жизни человека связан с решением трех фундаментальных жизненных проблем, которые вытекают из трех наиболее общих объективных составляющих человеческого бытия. «Факт жизни человека на Земле в конкретных условиях существования порождает проблему труда и профессионального самоопределения; факт жизни человека в обществе порождает проблему межличностных отношений, кооперации и дружбы; факт существования двух полов порождает проблему отношений между ними, любви и брака» (Адлер А., цит. по: Д. А. Леонтьев, 1999, с. 32). Адекватное решение человеком этих трех проблем помогает ему найти смысл собственного существования.

ВАЖНЕЙШИЕ СФЕРЫ АКТИВНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

В действительности проблемы, о которых речь шла выше, пересекаются и порождают множество других проблем, однако целостная человеческая жизнь складывается все же из нескольких сфер его активности. Важнейшими из них являются, конечно, **профессиональная сфера** (труд), **семья** (межличностные отношения) и область, благодаря которой при неблагоприятном профессиональном самоопределении решается экзистенциальная проблема самореализации — это **область досуга.** Формальное и неформальное общение пронизывает все перечисленные области человеческой жизни.

В период ранней взрослости поведение человека как раз и характеризуется освоением им важнейших сфер жизни и активным участием в них. При этом, несмотря на наблюдающуюся в последнее время тенденцию к снижению и даже к исчезновению трудовой мотивации (Шаховская Л. С, 1995; Яшин Г. А., 1996), ведущим видом деятельности у подавляющего большинства людей становится труд.

Освоение новых сфер жизнедеятельности требует адаптации человека как к новой физической, так и социальной среде. В литературе, в частности, указывается на то, что овладение новой профессией требует от работников адаптации к трем микросредам; физической (совокупности профессионально важных материальных предметов, инструментов и средств профессиональной деятельности), профессиональной (содержанию труда, организации производства, распорядку и инструкциям) и социальной (групповым ценностям и нормам, стилю руководства и межличностным отношениям) (Крас-

ноженоваГ. Ф., 1994). В ряде случаев профессиональный успех человека в немалой степени зависит от успешности его взаимодействия с объектами физического мира. В принципе то же самое можно сказать и в отношении освоения новой семейной среды.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ФИЗИЧЕСКИМ МИРОМ

Субъектно-объектные ***отношения*** — философская категория, отражающая неразрывную связь между субъектом и объектом как динамичную систему. Субъектом в ней является индивид или группа как источник активности, определяющий полюс этой системы, а объектом — нечто, что «допускает и терпит», чтобы его «преобразовывали, познавали, оценивали, короче, так или иначе с ним манипулировали» (Каган М. С, 1988, с. 90). В то же время свойства объекта, раскрывающиеся в его отношениях с субъектом, в свою очередь оказывают влияние на содержание активности субъекта.

Взаимодействие взрослого человека с физическим миром, то есть *субъектно-объектные отношения,* определяется местом его обитания (география обитания, сельская или городская местность), половой, этнической и профессиональной принадлежностью, образом жизни в целом. Поскольку все возможные формы взаимодействия с естественными и искусственными объектами мира описать невозможно, мы остановимся на *индивидуальных стилях поведения и деятельности человека,* которые поддаются анализу и классификации.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Процесс дифференциации и индивидуализации человеческого поведения, продолжающийся на протяжении первых двух десятилетий жизни, завершается формированием так называемого индивидуального стиля поведения и деятельности, являющегося, по мнению ряда авторов (В. С. Мерлин, Л. Я. Дорфман, А. В. Либин и др.), таким же интегральным психическим образованием, как темперамент, способности, характер, интеллект.

Индивидуальный стиль деятельности — это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» (Климов Е. А., 1969, с. 49).

К настоящему времени сформулировано несколько **принципов стилевой организации поведения человека.**

Первым является принцип стилевого единства. В данном случае стиль человека характеризует весь процесс его поведения и деятельности в целом и проявляется в предпочтении объектов и типов ситуаций, путей, способов и средств достижения целей, а также в ориентации на определенную форму результата.

Второй принцип — это принцип инвариантности, неизменности стиля.

Суть **третьего принципа** — иерархичности — заключается в том, что на каждом уровне психического функционирования (сенсомоторном, когнитивном, эмоциональном и т. д.) у человека формируются устойчивые совокупности стилевых характеристик, включающих в себя «минимально необ-

ходимый набор базовых стилевых параметров данной подструктуры психики».

Четвертый принцип — кросситуативности — выражается в том, что проявления стиля устойчивы и независимы от ситуационного контекста (ЛибинА., 1998, с. 9).

ТИП ЛИЧНОСТИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ФИЗИЧЕСКИМ МИРОМ

В ставших уже классическими описаниях типов личностной организации, данных Ганнушкиным, Личко, Леонгардом, Кербиковым, приведены определенные стили поведения, характерные для того или иного типа личности.

Тип личности проявляется в том числе и в характерном рисунке поведения или стиле взаимодействия с физическим миром.

Возбудимые и гипертимные личности, а также **экспансивные** шизоиды активно вторгаются в физический мир, экспериментируют с объектами, не боятся их поломать, использовать, стремятся преобразовать, выявить новые свойства, проверить их качества в отношениях с другими объектами.

Сенситивные шизоиды вследствие их некоторой моторной неловкости и интровертных установок стремятся ограничить свои контакты с объектами мира, сводя их число к необходимому минимуму и создавая привычные наборы вещей.

Психастенические личности, переживая повышенную ответственность в том числе и за вещи, которыми они обладают, обращаются с ними бережно, в соответствии с инструкциями и установившимися традициями.

Астенические личности, вследствие боязни всего нового, неуверенности в своих способностях, очень осторожны в обращении с вещами, особенно новыми и еще недостаточно освоенными. Такие люди подолгу примеряются к ним, избегают экспериментирования и легко расстраиваются, если их взаимодействие с ними оказывается неудачным или неэффективным.

Эпилептоиды, склонные к накопительству и соблюдению тщательного порядка, особенно трепетно относятся к личным вещам, составляющим их собственность, и в том числе к вещам, входящим в сферу их личной профессиональной деятельности. Отношение к ним у таких людей ревнивое, бережное, пользуются они ими только по мере необходимости и испытывают раздражение, если кто-то вторгается без их разрешения в мир их вещей.

Истероидные личности часто рассматривают вещи с точки зрения их полезности либо в практическом отношении, например в плане создаваемых ими удобств и личного комфорта, либо в отношении их социального использования с целью самоутверждения и получения общественного признания. Особое внимание они уделяют социальной ценности вещи, например ее происхождению. Общее отношение этих личностей к вещам можно выразить формулой: «Меня должны окружать только те вещи, которые повышают значимость моей личности». Такие люди избегают грязной или тяжелой физической .работы, поэтому контакты с соответствующими предметами они сводят к минимуму.

Личности неустойчивого типа в силу их лени и неспособности организовать свою деятельность относятся к вещам небрежно, неаккуратно, чисто потребительски. Вещи разбрасываются, хранятся небрежно, могут образовывать кучи, в которых вперемешку находятся и ценные, нужные вещи, и всякий хлам. Вещи часто оставляются на месте их использования, что создает для этих людей в дальнейшем дополнительные трудности.

Конформные личности избегают пользоваться вещами нетрадиционным, нестандартным способом. Более того, они могут испытывать враждебность к тем, кто пытается это делать, критиковать и высмеивать их. Однако после того, как новый способ использования вещи становится общепринятым, они его принимают и становятся его приверженцами.

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Как уже говорилось выше, для обретения смысла жизни человек должен решить проблему труда и профессионального самоопределения. Вхождение человека в определенный профессиональный мир сопряжено с профессиональным становлением личности. При этом под профессиональным становлением понимается индивидуальный, личностный процесс, основным элементом которого является личный выбор (Б. Г. Ананьев; А. Г. Асмолов; Е. А. Климов и др.).

Основоположник научно-психологического подхода к проблеме профессионального становления личности Ф. Парсонс (1908) первым сформулировал тезис о том, что каждой профессии соответствует определенный набор психологических и физических качеств. А успешность и удовлетворенность человека профессиональной деятельностью зависит от степени соответствия индивидуальных качеств личности требованиям профессии.

В дальнейшем Ш. Бюлер, Д. Сьюпер утверждали, что поиск профессии обусловлен детскими мечтами о профессии, ролевыми играми на предыдущих возрастных этапах и достижением определенного уровня личностного развития (цит. по: Романова Е. С, 1992).

Психологические теории

В теории типов личностей Дж. Холланда (1968) утверждается, что человек выбирает ту профессию, которая соответствует его типу личности. Автор перечисляет шесть типов личности (исследовательский, социальный, предпринимательский, реалистичный, конвенциональный, артистический) и утверждает, что любая профессия может быть описана в пространстве этих типов.

А. Адлер считал, что выбор профессии основан на стремлении человека к гиперкомпенсации неудовлетворительных свойств своей личности. Таким образом, человек выбирает именно ту профессию, которая наименее соответствует его индивидуальным особенностям, но может помочь утвердить себя в его собственных глазах. Отчасти такой подход к выбору профессии подтверждается в современных исследованиях (Романова Е. С, 1992).

Э. Роу (1956) связывает профессиональное становление человека с характером предшествующих детско-родительских отношений. Она обнаружила, что работу с людьми выбирает человек, в семье которого преобладали эмоциональная атмосфера принятия и сотрудничества, методы убеждения и поощрения, четкое распределение семейных функций. Сфера искусства выбирается тогда, когда во взаимоотношениях родителей с детьми ведущую роль играла эмоциональная сторона. Профессии, имеющие отношение к работе с вещами, предпочитаются людьми, в атмосфере семьи которых было отчуждение, непонимание, преобладали методы наказания (автор тот же).

В переходный экономический период выбор профессии человека могут определять и те виды специальностей, которые сегодня наиболее востребованы.

Можно отметить также все более повышающуюся ценность высшего образования. Несмотря на материальные трудности, связанные с длительной учебой в высшем учебном заведении, конкурс в вузы в последние годы не только не упал, но значительно вырос. По данным Госкомстата России, в 1998 году было выпущено специалистов с высшим образованием 500 тыс. человек, что на 25% больше, чем в 1990 году. При этом специалистов по экономике и управлению, а также выпускников с гуманитарно-социальным образованием было выпущено соответственно втрое и вдвое больше, чем остальных специалистов (Российский статистический ежегодник, 1999). Эти моменты при анализе причин выбора профессий нельзя не учитывать.

СЕМЕЙНО-БРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Второй проблемой, решаемой молодыми людьми, является проблема создания собственной семьи. Этот процесс представляет собой не просто инстинктивное стремление разнополых существ навстречу друг другу. Это сложный социально-психологический процесс, в основе которого, по мнению Э. Эриксона, лежит достаточно сформированная духовная зрелость, которая побуждает человека к поиску интимной психологической близости, к единению против изоляции и одиночества (Эриксон Э., 1996).

Вступая в самостоятельную жизнь, молодой человек в возрасте 20 лет и старше оказывается один перед лицом огромного и пока малопонятного мира. Для преодоления этого одиночества требуется «родственная душа», «вторая половина». Сексуальная привлекательность при выборе партнера играет, конечно, важную роль, и часто именно она оказывается причиной допущенных при выборе супруга ошибок. Однако духовная и эмоциональная общность, СОЧУВСТВИЕ, СОУЧАСТИЕ оказываются важнее. Неслучайно поэтому в качестве мотивов вступления в брак респонденты называют потребность в том, чтобы «чувствовать себя нужным, заботиться» (36,8%) и «чтобы рядом был человек, который поймет и поддержит в любой жизненной ситуации» (44,6%) (Молодая семья..., 1991).

Возрастные нормы

Стремление к обретению стабильности и уверенности перед лицом жизни приводит к тому, что абсолютное большинство браков заключается в возрасте 20-28 лет. При этом юноши женятся в среднем в возрасте 24 лет, девушки выходят замуж в 20-24 года (Калинин А. Ф.).

Именно стабильность является базовой семейной ценностью. Стабильность обеспечивает человеку регулярное и гарантированное удовлетворение его в безопасности, уверенности в завтрашнем дне, привязанности, постоянстве окружения, в принадлежности, в общении, заботе, внимании, уважении, признании и высокой оценке. Производными *(или мета-ценностями)* являются для человека: теплота семейных отношений,

***Метаценности семейные* (от *грвч.* meta — между, после) — в данном случае это те ценности, которые сопутствуют и способствуют стабильности семейных отношений и являются производными от нее, например теплота семейных отношений, взаимное уважение, поддержка.**

Стабильность является базовой семейной ценностью.



взаимное уважение, поддержка (Падерин В. К., Нигматуллина Л. К., 1991).

Здесь следует обратить внимание на одно важное обстоятельство, оказывающее влияние на целостность и устойчивость данного образования — семьи. Основными составляющими человеческого поведения являются: **осознанная целенаправленная деятельность** и **общение.** Если высшим воплощением деятельности человека является труд (профессиональная деятельность), то высшим воплощением человеческого общения являются семейные отношения, потому что именно в семейных отношениях в наибольшей степени осуществляется двойственная природа человеческих отношений вообще.

Отношения, в которые вступают люди, всегда развиваются в двух системах: в системе конвенциональных отношений, основанной на общепринятых соглашениях, и в системе собственно межличностных отношений, основанной на чувствах, испытываемых участниками общения друг к другу (Шибутани **Т., 1969).**

Система конвенциональных отношений людей характеризуется: исполнением безличных, формально определенных социальных ролей; *экспекта-циями,* связанными именно с ролью, а не с личностью, ее исполняющей; использованием преимущественно формального языка общения и формальных санкций при нарушении *конвенциональных норм.*

В системе межличностных отношений роли персонифицированы; экс-пектации связаны с данной личностью; наиболее действенны неформальные санкции, учитывающие индивидуальное своеобразие партнера; большую роль играет язык выразительных движений или «язык чувств» (автор тот же).

Двойственный характер семейных отношений воплощается в одновременном существовании **брачных** (юридически определенных, формальных) и собственно **семейных** (связанных с моральной ответственностью и взаимопомощью) **отношений.**

Жизнеспособность семьи помимо всего прочего зависит также от степени зрелости партнеров для участия в сложном переплетении брачных и семейных отношений и от умения отличить один тип отношений от другого и выбрать соответствующий ему тип поведения.

Конвенциональные нормы **(от *лат.* conventio — соглашение) — представление о предписанном образце поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна социальная позиция, занимаемая им в совместном действии.**

Экспектации (от англ. **expectation — ожидание) — система ожиданий и требований, предъявляемых к личности относительно норм исполнения ею социальных ролей.**

РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

Важным фактором, определяющим социальное поведение людей в рамках семьи, являются отношения с детьми, которые тоже имеют двойственный характер, что также порождает определенные сложности. На отношениях **с** детьми не могут не сказываться установки родителей. По данным социологического опроса, 29% родителей считает, что родители должны иметь прежде всего собственную жизнь, однако 49% убеждены, что родители должны давать детям все самое лучшее даже ценой собственного благополучия (Каариайнен К., Фурман Д. Е., 1997).

Имеются различные классификации родительского поведения (см., например, Крайг Г., 2000, с. 439). Мы же перечислим те типы поведения, которые могут приводить к формированию отклоняющегося поведения у детей (по А. Е. Личко).

Акцентуация характера — чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, которая представляет собой крайние *варианты нормы,* граничащие с аномалиями личности. При акцентуациях характера у каждого типа имеется своя «ахиллесова пята», делающая личность уязвимой в отношении ситуаций определенного типа. В то же время личность может проявлять хорошую или даже повышенную устойчивость к другим типам жизненных ситуаций.

Гипопротекция (гипоопека) — в крайнем варианте — полная безнадзорность, чаще же лишь недостаток опеки и контроля за поведением детей. Наиболее неблагоприятна при **акцентуациях по неустойчивому и конформному типам.**

Доминирующая гиперпротекция (гиперопека) — чрезмерный, мелочный контроль за поведением ребенка. Особенно неблагоприятна в плане формирования акцентуаций **характера гипертимного типа** (усиливает реакцию эмансипации), **астенического и психастенического типов** (усиливает неуверенность в себе, неумение постоять за себя, нерешительность).

Потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумира семьи»)— обожание, немедленное удовлетворение желаний ребенка, восторги, преувеличение качеств ребенка. Ведет к формированию **акцентуации истероидного типа** с характерным для него эгоизмом, неуемной жаждой признания и получения льгот, порождающей многочисленные конфликты с окружающими.

Эмоциональное отвержение (эмоциональный «арктический холод») — особенно опасна для **акцентуации шизоидного типа,** хотя имеет неблагоприятные последствия и для многих других типов акцентуаций.

Жестокое отношение — частые расправы за мелкие проступки, «срывание зла» на ребенке. Жестокость господствует во всей атмосфере семьи. Особенно пагубно при формировании **эпилептоидного типа акцентуации или даже психопатии.**

Повышенная моральная ответственность — возложение на ребенка больших надежд и недетской ответственности, частое пристыживание, сравнения с более успешными детьми не в пользу ребенка. Наиболее опасно в плане формирования **психастенической акцентуации характера** (Личко А. Е., 1999, с. 261-277).

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Еще одной важной сферой поведения и деятельности человека является досуг. В современной отечественной литературе досуг рассматривается как структурный элемент так называемого «свободного времени» как части нерабочего времени. Отмечается, что досуг понимается многими как отдых, релаксация, расслабление. Однако имеется и другой взгляд на досуг как на «более возвышенную деятельность» (К. Маркс), направленную на развитие творческих потенций человека. В определении досуга необходим акцент на деятельностный подход, который требует «понимания его как содержания особого рода индивидуального поведения, социальных действий людей и процессов» (Романова И. Е., 1995, с. 7).

В русском языке слово «досуг» происходит от слова «досягнуть». Таким образом, буквальное понимание досуга сводится к возможности что-то сделать, чего-то достичь. В прошлом «досужесть» означала умелость, мастерство. Именно в таком свете следует понимать высказывание Р. Тагора о том, что «все лучшие плоды цивилизации взращены на ниве досуга» (Романова И. Е., 1995, с. 8).

К сожалению, до недавнего времени по идеологическим причинам официальная печать идеализировала содержание «досуговой деятельности» советских людей и представляла скорее желаемую, идеальную ее модель, далекую от реальной жизни.

В настоящее время, в эпоху тяжелого экономического положения большинства людей, возможностей для самореализации в досуговой деятельности не много. В основном проведение свободного времени связано с просмотром телевизионных передач, чтением, пассивным отдыхом. Физкультуре и спорту отдается 42 минуты на одного человека в неделю, любительским занятиям — 7 минут у мужчин и около 1 часа у женщин на одного человека в неделю. При этом любительские занятия имеют около 2% мужчин и 3% женщин (Время населения..., 1992).

Следует отметить, что самореализация человека в свободной деятельности является важным условием сохранения его психического здоровья и самопринятия. В психоаналитической литературе отмечается, что «наличие развитых каналов сублимации» (читай: наличие возможностей для реализации желаний и потенций человека, в том числе творческих) наряду с толерантностью к тревоге и контролем над примитивными импульсами является признаком «силы Эго» (Kernberg O., 1986).

РЕЗЮМЕ

В период ранней взрослости поведение человека связано с освоением профессиональной деятельности и самосовершенствованием, созданием собственной семьи, вос-



Молодые семьи проводят досуг на лоне природы.

питанием детей, а также с проведением свободного времени и досуговои деятельностью, которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности.

Каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд — общественной полезностью деятельности, семья — концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг — реализацией личностного потенциала.



ГЛАВА 6

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

Е#се, что связано с профессионализмом, всегда вызывает живейший интерес у специалистов разных наук и практиков: что такое профессионализм? как его сформировать и развивать? как его оценить? В то же время существует ряд взаимоисключающих точек зрения на сущность профессионализма. Но надо отметить, что в некоторых науках проблема профессионализма разработана основательно — прежде всего в психологии и *акмвологии.*

Существует аргументированная точка зрения, что изучение профессионализма связано прежде всего с проблематикой психологии труда, в которой сформировалось самостоятельное научное направление — психология профессионализма (А. К. Маркова).

По мнению А. К. Марковой, «психология профессионализма выявляет условия и закономерности продвижения человека к профессионализму в его труде, изменение психики человека в процессе восхождения к профессионализму». Психология профессионализма в таком понимании описывает психологические критерии и уровни профессионализма, этапы и ступени на пути движения к профессионализму, возрастные и индивидуальные особенности становления профессионала, факторы, вызывающие снижение профессионализма, и пути их преодоления.

Данная точка зрения созвучна с пониманием сущности профессионализма как проявления профессионального мастерства. Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода (К. К. Платонов).

Очевидно, что такое понимание профессионализма и профессионального мастерства отражает главным образом то, что связано с деятельностным аспектом, при этом личность и ее развитие в труде как бы остаются на втором плане.

Подобное понимание профессионализма в психологии привело к тому, что, по сути дела, отсутствуют четкие и однозначные определения профессионализма. Категория профессионализма не раскрыта в справочных и энциклопедических изданиях: «Кратком словаре системы психологических понятий» К. К. Платонова (М., 1981), «Психологическом словаре» (М., 1983), словаре «Психология» (М., 1990), словаре социально-психологичес-

Мастерство — свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода.

Акмеология (от *грвч.* акте — высшая степень чего-либо, расцвет) — наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

ких понятий «Коллектив. Личность. Общение» (Л., 1987), «Эргономика в определениях» (М., 1980). В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова профессионал рассматривается как специалист, выполняющий какую-либо профессиональную деятельность, о профессионализме речь не идет вообще, то же самое написано и в «Словаре иностранных слов» (М., 1980).

А. К. Маркова в своей монографии «Психология профессионализма» также рассматривает понятие «профессионализм» под определенными углами зрения: «эта работа требует профессионализма», «этому человеку присущ профессионализм» и т. п.

Проблема профессионализма в настоящее время привлекает внимание и представителей других наук — юристов, экономистов, специалистов в области теории управления, кадроведов. В частности, в исследованиях кадрове-дов и экономистов на примере государственной службы дается следующее понимание сущности профессионализма: профессионализм государственной службы есть прежде всего способность работника, коллектива служащих определять с учетом условий и реальных возможностей наиболее перспективные пути и способы реализации поставленных перед ними задач в пределах своих полномочий с учетом условий и реальных возможностей (Омаров А. М.).

Как видим, данное определение существенно отличается от того, что дано в психологических исследованиях, но опять же в нем доминирует деятельностный аспект.

На наш взгляд, более перспективным направлением изучения профессионализма является его рассмотрение в неразрывной связи с развитием (в том числе личностно-профессиональным) субъекта труда. Это направление является акмеологическим. Начавшая формироваться как раздел возрастной психологии — психологии зрелости или взрослости (Н. А. Рыбников), акмеология стала самостоятельной наукой. Б. Г. Ананьев указывал на необходимость проведения фундаментальных исследований зрелости или взрослости, отмечая, что это наиболее важные периоды развития личности, для которых характерна высокая и творческая и социальная активность. Именно данный аспект проблемы — высокая продуктивность деятельности и достижений — стал решающей предпосылкой для формирования акмеологии как науки.

В настоящее время акмеология определяется как наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (Бодалев А. А.).

Ступень зрелости, вершина зрелости — *акме* — это многомерное состояние человека, охватывающее определенный период его развития характеризует, насколько он состоялся как гражданин, специалист своего дела, как личность. При этом имеются в виду прежде всего достижения в развитии, ведь по-древнегречески быть в акме означает быть в полном цвете (цветущая пора), на высшей ступени развития.

Столь широкое понимание сущности акмеологического создало предпосылки для формирования и развития различных направлений в акмео-логии. В силу общественной потребности наибольшее развитие получило направление акмеологии, связанное с достижениями акме в профессиональной деятельности, то есть с профессионализмом. Поэтому объектом данного направления акмеологии стал именно профессионализм деятельности, а предметом — объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие достижению вершин профессионализма (Дер-кач А. А., Кузьмина Н. В.). При этом в контексте достижения профессионализма рассматривались вопросы, связанные с достижением высокой эффективности или продуктивности деятельности, личностно-профессиональным развитием, оптимизацией деятельности, разработкой новых способов и алгоритмов решения профессиональных задач и многое другое. Доминирование данного направления обусловило преимущественное внимание к разработке деятельностного аспекта профессионализма. Это нашло свое отражение в определении профессионализма как *профессионализма деятельности* (Н. В. Кузьмина).

Профессионализм деятельности — это качественная характеристика субъекта деятельности — представителя данной профессии, определяющаяся мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Несмотря на то что отмеченная характеристика названа качественной, ее можно описать и с помощью количественных критериев и показателей.

Профессионализм деятельности характеризуется прежде всего высокой продуктивностью деятельности. В настоящее время акмеологическая категория продуктивности деятельности нуждается в углубленной проработке. Для отдельных видов профессиональной деятельности содержание продуктивности раскрыто довольно полно.

Так, Н. В. Кузьмина дала определение продуктивности педагогического творчества, изучая деятельность преподавателей и мастеров производственного обучения. Продуктивным она определила такое педагогическое творчество, при котором в центре внимания находятся способы подготовки учащегося к жизни и дальнейшей деятельности, способы обучения самообразованию, самоорганизации и самоконтролю. Были даны также определения малопродуктивного и непродуктивного педагогического творчества.

Данное определение профессионализма деятельности долгое время считалось основополагающим в акмеологии, и сейчас оно является важным методологическим ориентиром. В то же время исследования, проведенные в акмеологии в последние годы, показали, что целесообразно рассмотрение профессионализма не только в деятельностном контексте, а в неразрывной связи и с личностным, что согласуется с важнейшим методологическим принципом единства деятельности и личности (Ананьев Б. Г., Бода-левА. А., Ломов Б. Ф.). Поэтому возникла настоятельная необходимость рассматривать категорию профессионализма в более широком контексте, в

деятельностном и личностном проявлениях. Действительно, в процессе становления профессионализма деятельности личность обязательно развивается. При этом речь может идти как минимум о четырех направлениях данного развития: личностно-профессиональном, профессионально-квалификационном, профессионально-должностном и нравственном (Богданов Е. Н., Гусева А. С, ДеркачА. А., Дьяков В. М., ЗазыкинВ. Г., Омаров А.М., РеанА. А., ШепельВ. М. и др.). Осваиваются новые способы и алгоритмы решения профессиональных задач, расширяется система профессиональных навыков и умений, и наряду с этим приобретаются новые знания, расширяется кругозор, сложные специальные способности, формируются новые интересы, возникают новые потребности, ценности, эталоны, усиливаются личностно-деловые и профессиональные важные качества — происходит изменение личности. Но данные изменения в свою очередь способствуют более эффективному освоению новых высокопродуктивных алгоритмов и технологий.

Иными словами, в акмеологических исследованиях речь должна вестись уже о профессионализме, включающем в себя *профессионализм личности* и *профессионализм деятельности.* Это существенно расширяет возможности акмеологических исследований и выводит их на уровень личностного в профессионализме.

Профессионализм деятельности — качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм личности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических составляющих профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Исследования, проведенные по данному направлению акмеологии, позволили обосновать следующие базовые определения.

По мнению ряда исследователей, профессионализм личности также должен включать в себя профессиональные стандарты, ориентирующие на высокое качество выполнения деятельности—«профессионал своего дела», систему нравственных норм, делающих профессионалов в известной мере личностями исключительными. Таким образом, профессионализм накладывает на субъекта труда определенные жесткие обязательства, не только отражающие качество деятельности, но и влияющие на систему его отношений. Иными словами, профессионал всегда и во всем ограничен рамками высоких стандартов.

Формирование и развитие профессионализма связано с определенными условиями и факторами. *Акмеологические условия* — значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности.

Акмеологические факторы — основные причины, движущие силы профессионализма.

Акмеологические условия и факторы, как следует из данных определений, близки по своему содержанию, но не тождественны. Акмеологические условия имеют скорее объективный характер по отношению к будущему

Профессионализм деятельности — качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм личности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических составляющих профессионализма, адекватный уровень притязаний, мо-тивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Акмеологичвские условия — значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности. ***Акмеологичвские факторы*** — основные причины, движущие силы профессионализма.

профессионалу, в то время как многие акмеологичвские факторы субъективны. Таким образом, на разных этапах развития профессионализма сила и значимость акмеологических условий и акмеологических факторов различна.

В психолого-акмеологических исследованиях в качестве значимых акмеологических условий назывались задатки, общие и специальные способности субъекта труда, состояние общества в период его становления, условия семейного и школьного воспитания, возможность получения образования, доступ к культурным ценностям и пр., что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма (Бо-далев А. А., Деркач А. А., Кузьмина Н. В. и др.).

Акмеологичвские факторы, как отмечалось, ближе к произвольному воздействию со стороны субъекта труда и бывают трех видов (Кузьмина Н. В.):

— объективные, проявляющиеся как внешняя заданность и связанные с реальной системой профессиональной деятельности;

— субъективные, связанные с индивидуальными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности — это мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и др., мера их проявления объясняет субъективные причины, содействующие росту профессионализма;

— объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления.

Данная типология обладает достаточной степенью общности, но в то же время возможно применение и других оснований для обобщения. В частности, акмеологичвские факторы могут быть общими, особенными и единичными.

Важнейшими общими акмеологическими факторами, как показали исследования, являются высокий уровень мотивации, потребность в достижениях, высокие личностно-профессиональные стандарты, стремление к самореализации. Общими акмеологическими факторами являются также высокие уровни профессионального восприятия, мышления и антиципации (Деркач А. А., Кузьмина Н. В.), а также престиж профессионального мастерства (Шадриков В. Д.).

Видное место среди особенных акмеологических факторов занимают те, которые в конкретных видах профессиональной деятельности способствуют достижению высоких показателей — точности, надежности, организованности и пр. Таковыми являются, например, стрессоустойчивость, развитая

психомоторика, высокий уровень внимания и др., то есть то, что называется психологическими профессионально важными качествами. Сюда же могут входить и специальные умения.

Единичные акмеологические факторы отражают индивидуальные проявления в деятельности и профессиональном развитии.

Достижение профессионализма в акмеологическом понимании связано с развитием личностных качеств (целеустремленности, инициативности, организованности), черт характера (упорства, настойчивости, последовательности), интеллектуальных качеств, с совершенствованием и обогащением профессиональных умений, раскрытием творческого потенциала личности и ее нравственным совершенствованием. Поэтому профессионализм всегда связан с личностно-профессиональным развитием.

Личностно-профессиональное развитие — это процесс формирования личности (в широком понимании) и ее профессионализма в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях (Деркач А. А., Дьячков В. М., Климов Е. А., Реан А. А. и др.).

Обобщение проведенных исследований позволяет утверждать, что в процессе личностно-профессионального развития происходят следующие прогрессивные структурные изменения личности:

1. Изменение направленности личности:
— расширение круга интересов и изменение системы потребностей;
— актуализация мотивов достижения;
— возрастание потребности в самореализации и саморазвитии.
2. Увеличение опыта и повышение квалификации:
— повышение компетентности;
— развитие и расширение умений и навыков;
— освоение новых алгоритмов решения профессиональных задач;
— повышение креативности деятельности.
3. Развитие сложных частных способностей.
4. Развитие профессионально важных качеств, определяемых спецификой деятельности.
5. Развитие личностно-деловых качеств.
6. Повышение психологической готовности.

Существуют различные **уровни развития профессионализма.** Их оценка должна базироваться на системе акмеологических показателей, **в** которых должны быть представлены личностный и деятельностный аспекты. Она включает следующие показатели:
— продуктивность или эффективность деятельности;
— уровень квалификации и профессиональной компетентности;
— оптимальная интенсивность и напряженность труда;
— точность и надежность деятельности;
— организованность;
— низкая зависимость от внешних факторов;
— владение современным содержанием и современными средствами ре шения профессиональных задач;
— стабильность высоких показателей деятельности;
— уровень развития личностно-деловых и профессионально важных ка честв;

— уровень мотивации достижений;
— возможность развития субъекта труда как личности;
— направленность на достижение положительных социально значимых целей.

Если деятельность специалиста характеризуется высоким профессионализмом с опорой на данную систему показателей, то считается, что у него высокий акмеологический уровень (Мироедов А. А.). Правда, содержание акмеологического уровня может зависеть и от специфики профессиональной деятельности. К примеру, помимо отмеченных показателей акмеологический уровень государственных служащих систем регионального управления включает следующие:
— наличие системных качеств;
— социальная ответственность, гражданская позиция;
— индивидуальная ресурсность (внутренний потенциал);
— динамичность, склонность к саморазвитию.

Теперь рассмотрим различные подходы к изучению и развитию профессионализма. С самого начала одним из главных направлений акмеологии стала разработка подходов и методов, позволяющих решать задачи развития профессионализма. Они объединились под общим названием — акмеологический подход.

Акмеологический подход — совокупность принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы. В то же время в рамках данного подхода сформировались и иные, ориентированные на конкретность. Среди них в первую очередь хотелось бы назвать акмеоцентри-ческий и акмеографический.

Акмеоцентрический подход ориентирован на принцип системности и предусматривает согласованное использование в акмеологических исследованиях всех подходов, путей и методов при приоритете акмеологических (Зазыкин В. Г., Таболова Е. М.). Возможности акмеоцентрического подхода были показаны при изучении и описании устойчивости деятельности госслужащих, деятельности руководителей в экстремальных управленческих ситуациях (Таболова Е. М., Щербина А. В.).

Акмеографический подход — обобщающий психолого-акмеологический метод, позволяющий решать задачи развития профессионализма личности и деятельности. По своему содержанию он является развитием профессио-графического подхода. Ядром акмеографического подхода является разработка акмеографических описаний (на уровне общего и особенного) и *акме-ограмм* специалистов (на уровне единичного).

Становление акмеографического подхода обусловлено объективными причинами. Остановимся на них подробнее.

В настоящее время при решении актуальных практических задач, связанных с подбором кадров, их расстановкой, аттестацией, определением путей их профессионального развития и роста, преобладает професси-ологический или профессиографи-ческий подход. В рамках данного подхода осуществляется разработка профессиограмм, психограмм, проводятся профессиографические описания, определяется профессио-

***Акмеограмма*— основной метод акмеографического подхода, система требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста. Является развитием профессиограммы и**

нальная пригодность субъекта труда к конкретному виду профессиональной деятельности, выявляются психологические и иные противопоказания. Это необходимо для ведения научно обоснованной кадровой работы и формирования качественных трудовых ресурсов. Профессиограммы позволяют не только дать качественное описание профессиональной деятельности, но и сформулировать нормативные требования к специалистам, а психограммы — к их психическим процессам, функциям и психологическим качествам, которые обусловливают эффективность профессиональной деятельности. Однако с акмеологической точки зрения важным является то, что объединяет все профессиографические методы: они нацелены на достижение такого уровня профессиональных знаний, умений и навыков, которые бы обеспечили субъекту общественно-приемлемое качество труда.

Это качество, которое, по сути дела, является средним, не наивысшим для данных условий осуществления деятельности, обеспечивает стабильное функционирование социально-экономической системы, когда не ставятся задачи высоких профессиональных достижений и когда сама система не является прогрессивно развивающейся. Такой уровень, по сути своей, является базисным и выполняет важные общественные функции, это уровень, если использовать математические понятия, необходимого, но не достаточного. Проблема достаточного уровня возникает тогда, когда ставятся задачи крупных количественных изменений, сопровождающихся качественными скачками. Следовательно, для масштабных достижений высоких и наивысших показателей в труде необходимо ведение кадровой работы с опорой на качественно иные методы, ориентирующие на наивысшие показатели. В психологии эта проблема хорошо осознавалась. Так, неоднократно отмечалось, что «психограмма, составленная в целях профотбора, должна включать двоякого рода требования: во-первых, те, которые определяют необходимые и некомпенсируемые свойства и должны предъявляться к любому среднему работнику, во-вторых, только желательные, определяющие возможность достижения высокого уровня профессионального мастерства» (Дмитриева М. А., Крылов А. А., Нафтульев А. И.). Но проблема-то состоит в том, что пути выполнения второго требования определены не были. Для того чтобы сформулировать эти «желаемые требования», необходимо отчетливо представлять, чем же в психологическом плане профессиональное мастерство отличается от общественно приемлемой квалификации, каковы психологические отличия профессионала своего дела от среднего специалиста.

В то же время было бы несправедливым утверждать, что эта проблема не разрабатывалась вообще. Широко известны труды К. К. Платонова о психологической сущности мастерства. Определенным шагом в разработке проблем профессионализма явилась концепция психологических профессионально важных качеств (ПВК) В. Д. Шадрикова, согласно которой ПВК — это качества субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на ее эффективность по основным показателям. Таковыми могут являться общесоматические или нейродинамические свойства, индивидуальные особенности психических процессов и функций, характеристики направленности личности и др. Однако и данный подход не решает в полной мере проблему формирования и развития профессионализма. Только со становлением акмеологии проблемы профессионализма стали объектами углубленных научных исследований.

С точки зрения акмеографического подхода речь идет уже не о достижении субъектом общественно-приемлемого качества труда, а о предпосыл-

ках, условиях и факторах, способствующих достижению высокого уровня профессионализма. В этом и состоит коренное отличие акмео-графического подхода от професси-ографического.

***Акмеологические инварианты профессионализма*— это основные качества и умения профессионала (или необходимые условия), обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо**

С позиций акмеологии профес-сиография и профессиографический подход решают задачи начального этапа становления профессионализма и являются составной частью акмеогра-фии.

Как свидетельствуют акмеологические исследования, развитие профессионализма у специалистов различных профессий осуществляется по сходным закономерностям, которые связаны с формированием *акмеологичес-ких инвариантов профессионализма* (Зазыкин В. Г., Чернышев А. П.).

Акмеологические инварианты профессионализма — это основные качества и умения профессионала (или необходимые условия), обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики. Акмеологические инварианты профессионализма проявляются также и во внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала.

Акмеологические инварианты профессионализма были выявлены в результате сопоставительного анализа (Зазыкин В. Г.) на уровне общего и особенного основных факторов, обусловливающих высокую эффективность и надежность деятельности классов «человек—человек», «человек—коллектив», «человек — техника», «человек — большие социальные группы» и «человек — образы искусства».

Акмеологические инварианты профессионализма бывают:

— **общими,** то есть полностью независящими от специфики деятельности; акмеологические исследования показали, что таковыми являются развитая антиципация, высокий уровень саморегуляции, умение принимать решения и устойчивая образная сфера (у профессионалов высокого уровня, независимо от вида и специфики профессиональной деятельности, эти инварианты развиты гораздо сильнее, чем у других специалистов);

— **специфическими** или **особенными,** в определенной мере отражающими специфику профессиональной деятельности (например, для профессий класса «человек—человек» и «человек—коллектив» таковыми, как показали исследования, помимо общих инвариантов, являются проницательность (или дифференциально-психологическая компетентность), коммуникабельность и коммуникативные умения, умение оказывать психологические воздействия и др.

Определение специфических акмеологических инвариантов является основой развития профессионализма в конкретной деятельности.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

Развитие **познавательных** психических процессов в период ранней взрослости носит неравномерный гетерохронный характер. Интеллектуальное развитие человека, достигшего ранней взрослости, проходит в тесном взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. Причем с прекращением развития психофизиологических функций на рубеже 25 **лет** интеллектуальное развитие не прекращается, а длится еще многие годы.

Кроме того, развитие когнитивной сферы человека в значительной степени имеет индивидуально обусловленный характер: взрослый человек в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот профессионального мастерства и творчества. На этот процесс оказывают влияние многие факторы, в частности степень одаренности человека, уровень его образованности и род деятельности.

В эмоциональной сфере главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости,— это достижение идентичности и близости.

Близость — основа любви. Любовь складывается из таких эмоций, как интерес—возбуждение и удовольствие—радость. Зачастую любовь сопровождается чувством ревности, которое может выражаться эмоциями гнева, печали, злости и т. д.

В период ранней взрослости человек переживает новый комплекс эмоций. Среди них — эмоции родительских отношений, которые включают в себя: радость от общения с ребенком, чувство привязанности и взаимного доверия, чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку и восхищение им.

В целом эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

Мотивационная сфера характеризуется тем, что молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются брак, рождение детей и выбор профессионального пути. Именно эти события требуют от него принятия особенных решений. Таким образом поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды человека, формируются новые мотивы его поведения.

Желание молодых людей заключить супружеский союз может быть обусловлено такими мотивами: любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения.

Наиболее значимыми мотивами выбора профессии являются практические соображения, родительские установки, желание реализовать свои спо-

собности, интерес к профессии, ее престижность и ориентация на сложившуюся систему ценностей, которая может измениться с возрастом.

К 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. На первый план выступают внешние факторы мотивации труда в виде заработной платы и материального поощрения. Человек реальнее оценивает свои возможности, корректирует свои жизненные цели и уровень притязаний.

Многие представления о себе, которые формируют **Я-концепцию** в период взросления, продолжают обогащаться опытом активного самопроявления личности как сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина.

В соответствии с восприятием своих физических особенностей, осознанием психологического возраста, профессиональной ориентацией и основными личностными и социальными установками в целостную Я-концепцию включаются новообразования, отражающие уровень зрелости личности.

В период ранней взрослости **поведение** человека связано с освоением профессиональной деятельности и самосовершенствованием, созданием собственной семьи, воспитанием детей, а также с проведением свободного времени и досуговой деятельностью, которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности.

Каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд — общественной полезностью деятельности, семья — концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг — реализацией личностного потенциала.

Слеует отметить, что ведущим фактором развития в период ранней взрослости является трудовая деятельность, а главными задачами возраста являются профессиональное самоопределение и создание семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1998.

Альперович В. Д. Геронтология. Старость: Социокультурный портрет. М., 1998.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.

Андреева Т. В. Социальная психология семейных отношений. СПб., 1998.

Андреева Т. В. Социально-психологические факторы формирования направленности личности в процессе творческого становления (на примере архитекторов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Бойко Е. И. Время реакции человека. М., 1964.

Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. 1973. № 6.

Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.

Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1967.

Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41-46 лет): Сб. науч. тр. / Отв. ред. Я. И. Петров. М., 1984.

Время населения: динамика его использования. М., 1992.

Гамезо М. В., Герасимова В. С, Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М.: Изд. Дом «Ноосфера», 1999.

Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие к курсу «Психология человека». М., 1998.

Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.

Грановская Р. М., Никольская И. М. Защи та личности. Знание, 1999.

Греков Б. А. Образование и переделка речевого стереотипа у лиц старше 70 лет // Процессы естественного и патологичес кого старения. М., 1964.

Гримак Л. П. Резервы человеческой пси хики: Введение в психологию активно сти. М., 1987.

Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев, 1987

Ермолин А. В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива: Автореф, дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996

Зазыкин В. Г., Чернышев А. П. Акмеологи ческие проблемы профессионализма М.: НИИВО, 1993.

Изард К. Г. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Кааριайнен К., Фурман Д. Е. Верующие, атеисты и прочие // Вопросы философии. М., 1997. № 6.

Каган М.С. Мир общения. М., 1988.

Калинин А. Ф. Семья как социальный институт. Чита, 1999.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.

Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., 1988.

Кон И. С. Открытие «Я». Политиздат, 1978.

Кравков СВ. Глаз и его работа. М., 1950.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Красноженова Г. Ф. Социология труда. М., 1994.

Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологический возраст личности // Психологический журнал. 1983. № 5.

Крыжановская Л. М. Психология развития. М., 1997.

Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.

Куликов Л. В. Мозаика радости. СПб., 1997.

Куликов Л. В. Психология настроения. СПб., 1997.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971.

Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения: актуальные проблемы психологической теории и практики. СПб., 1995.

Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность: Психоанализ страстей / Пер. с нем. С. С. Панкова. СПб., 1998.

Лазарев П. П. Современные проблемы биофизики. М.; Л., 1945.

Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации. М., 1992.

Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 1999.

Леонтьев Д. А., Калашников М. О., Калашникова О. Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентации // Психологический журнал. 1993. № 1.

ЛибинА. Стиль — это человек? // Стиль человека: психологический анализ. М., 1998.

Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999.

Лобзин В. С, Решетников М. М. Аутогенная тренировка. Л., 1986.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

Молодая семья: социально-экономические, правовые, морально-этические проблемы. Киев, 1991.

Москвичева Н. Л. Семья в системе ценностных ориентации личности студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000.

Наумова Н. Ф., Слюсарянский М. А. Удовлетворенность трудом и некоторые ха-

рактеристики личности // Социальные исследования. Вып. 3. М., 1970.

НельсонДжоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.

Обозов Н. Н. Мужчина + женщина?! СПб., 1995.

Падерин В. К., Нигматуллина Л. К. Социология семьи. Казань, 1999.

Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. М., 1973.

Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления взрослых. М.: МГУ, 1980.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1977.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость) / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1977.

Реан А, А., Андреева Т. В., Киреева Н. Н., Москвичева Н. Л. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов // В сб.: Ананьевские чтения-99. Тезисы науч.-пр. конф. 26-28 окт. СПб., 1999.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.

Рогов Е. И. Эмоции и воля. М., 1999.

Романова Е. С. Психология профессионального становления личности. Автореф. дис. ... докт. психол. М., 1992.

Романова И. Е. Досуг как общечеловеческий феномен. Екатеринбург, 1995.

Российский статистический ежегодник. 1999.

Тимофеев Н. В., Покрывалов К. П. Возрастные изменения порогов слышимости // Проблемы физиологической акустики. Т. 2. 1950.

Харли У. Законы семейной жизни. М., 1992.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томского университета; М.: Барс, 1997.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Шаховская Л. С. Мотивация труда в переходной экономике. Волгоград, 1995.

Шварц Л. А. Развитие цветоощущений у детей школьного возраста // Бюлле-

тень экспериментальной биологии и медицины. М., 1948. Т. XXV, вып. 3.

Шибутани Т. Социальная психология. М., **1969.**

Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1999.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Юркевич Н. Г. Советская семья: функции и условия стабильности. Минск, 1970.

Ядов В. А., Здравомыслов А. Г. Человек и его работа: Социологическое исследование. М., 1967.

Яшин Г. А. Труд как формообразующий фактор человеческой деятельности. М., **1996.**

Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, **1961.**

Gould R. L. Transformations, growth and change in adult life. New York: Simon and Schuster, 1978.

Harke E. Die Psychologysche und Padagogische Probleme der erwachsenen Bildung. Berlin, 1966.

Hoffman L. Effects of maternal unemployment in the two-parent family. American Psychologist, 44, 1989.

Kernberg O. Severe personality disorders. New York, 1986.

Labouvie-Vief G. Chapter in:M. L. Commons, F. A. Richards, & C Armon (Eds.). Beyond formal operations: Late adolescence and adult cognitive development. New York: Praeger. 1984.

Levinson D. The seasons of a man's life. New York: Knopf, 1978.

Perry W. G. Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1970.

Rigel K. F. Adult life crises: A dialectical interpretation of development. In: N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.). Lifespan development psychology: Normative life crises. New York: Academic Press. 1975.

Roe A. Early determinants of vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 4, 1957.

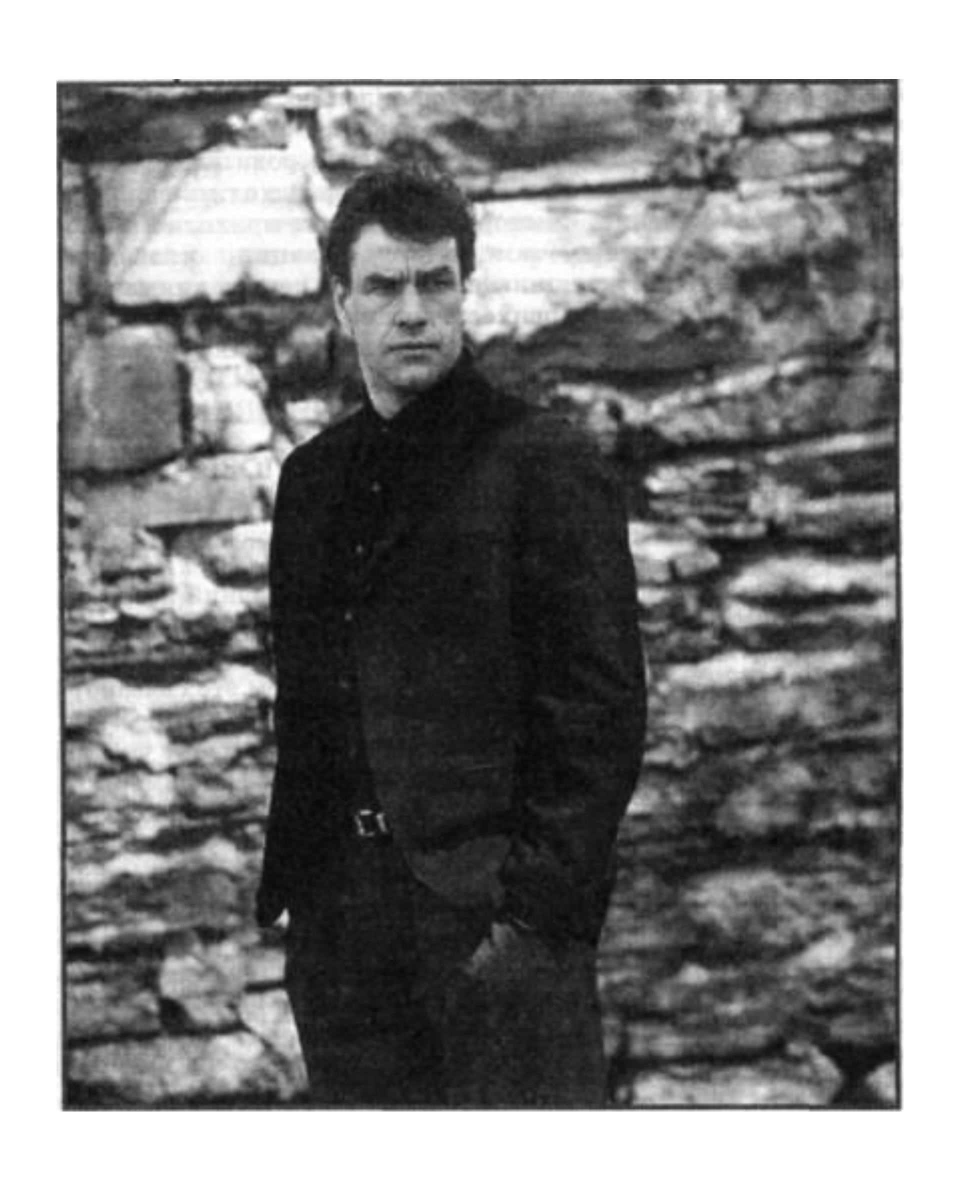
Schaie K. W. Beyond calendar definitions of age, period and cohort: The general development model revisited. Developmental Review, 6. 1986.

Vroom V., Deci E. An overview of work motivation in: Reading in industrial and organizational psychology. N. Y., 1972.

Ware N. & Steckler N. Choosing a sciene major: The experience of women and men. Women's Studies Quarterly, **11,** 1983.

часть VI

СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ
(ОТ 40 ДО 60 ЛЕТ)





ГЛАВА 1

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

В сорок-пятьдесят лет жизни человек оказывается в условиях, психологически существенно отличающихся от прежних. К этому времени уже накоплен достаточно большой жизненный и профессиональный опыт, дети выросли, и отношения с ними приобрели качественно новый характер, состарились родители, и им требуется помощь. В организме человека начинают происходить закономерные физиологические изменения, к которым ему также приходится приспосабливаться: ухудшается зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, который многие из них физически и психологически переносят крайне тяжело. Кроме того, в этом возрасте у многих впервые начинают появляться серьезные проблемы со здоровьем.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В настоящее время принято считать, что средний возраст человека хронологически охватывает отрезок жизни примерно **от 40 до 60-65 лет.** Однако в работах различных авторов имеются существенные различия в определении начала и конца данного возраста. С чем это связано? Прежде всего это объясняется значительным субъективизмом в отнесении индивида к тому или иному возрасту, а это в свою очередь зависит уже как от биологических, так и от многих социальных факторов. Например, относит ли себя к среднему возрасту 40-летняя женщина, которая только что родила первого в своей жизни ребенка? Думает ли 40-летний мужчина, заочно обучаясь в высшем учебном заведении, о том, что возможность карьеры для него **уже** потеряна?

Таким образом, одна из главных особенностей средней взрослости состоит в крайнем субъективизме человека при оценке своего возраста. Вместе с тем это совершенно не означает, что нет никаких изменений как на психологическом, так и на биологическом уровнях. Изменения происходят и влекут за собой изменения в личностной сфере. Что же меняется в когнитивной сфере человека, достигшего возраста 40-60 лет?

К *познавательным психическим процессам* относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Когнитивные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

Сенсомоторные процессы — комплекс ответных реакций организма на воздействие внешних раздражителей. К их числу относятся: простая сенсомоторная реакция, сложная сенсомоторная реакция, сенсомоторная координация.

Моторные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих двигательные акты индивида.

Психофизические функции — взаимодействие физиологических и психических процессов, определяющее уровень чувствительности (пороги ощущений) сенсорной системы.

Специфика возраста

Одна из главных особенностей средней взрослости состоит в крайнем субъективизме человека при оценке своего возраста.

Возрастные изменения, которые можно наблюдать у людей 40-60 лет, выражаются прежде всего в снижении физических возможностей. Это, конечно, отражается на характеристиках *психофизических функций человека,* затрагивает *сенсомоторные* и *моторные процессы,* а также деятельность его внутренних органов и систем.

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИИ ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

Следует подчеркнуть, что те изменения сенсорных функций, которые можно наблюдать у человека средней взрослости, непосредственно связаны с наступлением этого возраста.

ЗРЕНИЕ

Так, известно, что зрение человека практически не меняется с юношеского возраста и до перехода им **50-летнего** рубежа, когда острота зрения начинает снижаться более быстро (Schieber, 1985; Pollack, & Atkeson, 1978). Однако близорукие люди часто начинают видеть в среднем возрасте лучше, чем в годы своей молодости.

Исследования И. Устиновой, изучавшей чувствительность 185 командиров и вторых пилотов самолетов по многим параметрам, характеризующим зрение индивида (цветоощущение, ночное зрение, глубинный глазомер и т. д.), показали следующее: у пилотов в возрасте 25-54 лет наблюдается достаточная устойчивость функционального состояния коркового отдела зрительного анализатора. Из всего комплекса сенсорных функций ею было обнаружено постепенное снижение с возрастом лишь остроты зрения из-за аномалий *рефракции* и ослабления *аккомодации* в старших возрастах. Это частичное снижение зрения не сказывается на уровне трудоспособности пилотов (И. Устинова, 1966). Поэтому можно говорить о том, что измене-



После 50 лет большинство людей вынуждены пользоваться очками для чтения.

Рефракция — преломление светового луча. У лиц пожилого возраста происходят аномальные изменения рефракции глаза, в результате чего происходит общее снижение чувствительности зрительного анализатора. ***Аккомодация*** — изменение формы хрусталика глаза при приближении или удалении предмета, на который смотрит человек.

ния психофизических функций зрения у людей, достигших возраста средней взрослости, никак не отражаются на функционировании их когнитивной сферы.

Особенности развития

Изменения психофизических функций зрения у людей, достигших возраста средней взрослости, никак не отражаются на функционировании их когнитивной сферы.

СЛУХ

Слух в целом становится менее острым после **20-летнего** возраста, продолжая ухудшаться и далее, что вызывает у человека определенные трудности при восприятии звуков высокой частоты. Причем некоторые авторы полагают, что частичная потеря слуха, по-видимому, более типична для мужчин, чем для женщин, что обусловлено скорее внешними факторами, чем естественным процессом старения (например, громкий или высокочастотный шум на производстве). В целом снижение слуха в среднем возрасте редко бывает настолько заметным, чтобы не позволять человеку вести обычный разговор.
Проводимые экспериментальные исследования показывают, что **вкусовая, обонятельная** и **болевая чувствительность** человека также снижается в разных точках периода средней взрослости, хотя эти изменения происходят более плавно и не столь заметны, как снижение зрения и слуха. При этом **чувствительность к температурным изменениям** практически остается высокой.

Кроме того, в среднем возрасте изменяются и другие биологические функции человека, такие, как **время реакции** и **сенсомоторные навыки.** Увеличение времени реакции в период взрослости происходит довольно медленными темпами, начиная ускоряться в годы

Время реакции — временной интервал между предъявлением какого-либо сигнала (оптического, акустического, тактильного и т. д.) и началом обусловленного инструкцией (при проведении обследования) ответа на этот сигнал. ***Двигательные навыки*** — навыки выполнения определенных движений. ***Сенсомоторные навыки*** — специфические навыки человека, заключающиеся в адекватном двигательном ответе на воздействие внешних раздражителей.

старости. **Двигательные навыки** могут ухудшаться, но показываемые результаты остаются на прежнем уровне, вероятно, благодаря длительной практике и опыту. Так, человек, который каждый день выполняет одну и ту же работу, с возрастом будет по-прежнему показывать в этой деятельности одни и те же результаты, но осваивать новые навыки ему становится все труднее.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Вместе с тем известно, что в возрасте **41—46 лет** наивысшего уровня развития достигает функция внимания. И несмотря на то что в это же время отмечается один из самых низких уровней функций памяти, люди, достигшие данного возраста, обладают наилучшими возможностями для активного обучения и самообразования, сохраняют потенциальные возможности для познавательной деятельности.

Таким образом, у людей, достигших возраста средней взрослости, отмечается относительное снижение характеристик психофизических функций. Однако это не отражается на их работоспособности — трудовая и творческая активность человека полностью сохраняется. Влияют ли эти изменения на функционирование *высших психических процессов!*

Высшие психические процессы — сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К числу высших психических процессов относятся произвольная память, произвольное внимание, мышление, речь и др.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА

Исследования Л. Шоемфельдта и В. Оуэнса (1966), проводимые посредством совмещения *лонгитюдного метода и метода возрастных срезов,* показали что **вербально-логические функции,** достигающие первого оптимума в ранней молодости, могут возрастать в зрелые годы вплоть до 50 **лет** и постепенно снижаются лишь к 60 годам. При определении общей интеллектуальной активности методом возрастных срезов исследования выявили картину стационарного состояния интеллекта, с 18 до 60 лет находящегося почти на одном и том же уровне. По более тонкому, лонгитюдному методу, учитывающему индивидуальные модификации и генетические связи, выявилось резкое возрастание показателей интеллектуального развития

Лонгитюдный ***метод*** — методология проведения экспериментального исследования закономерностей изменения психологических, физиологических и др. характеристик за определенный промежуток времени, построенная на длительном изучении одной и той же выборки обследуемых.

Метод возрастных срезов — методология проведения экспериментального исследования динамики психологических и физиологических характеристик за определенный период времени, построенная на одномоментном обследовании лиц, принадлежащих к различным возрастным группам.

от 18 до 50 лет, после чего наблюдалось постепенное и незначительное снижение индексов.

Этими же авторами отмечено наличие явно выраженных прогрессивных сдвигов эволюции, а не инволюции общих характеристик интеллекта взрослых людей. Однако вполне возможно, что на сохранение интеллектуальных функций оказывает существенное влияние выполняемая индивидом деятельность. Так, у людей интеллектуального труда, достигших периода средней взрослости, вследствие постоянной тренировки показатели интеллектуального развития практически могут не отличаться от их же показателей в юности. Более того, некоторые из умственных способностей у тех лиц с высшим образованием, которые продолжают плодотворно трудиться и вести активную жизнь, в среднем возрасте даже повышаются (Schaie, 1983). Таким образом, развитие отдельных способностей человека (особенно тех, которые связаны с трудовой деятельностью и повседневной жизнью) продолжается, по-видимому, в течение всего среднего возраста (Willis, 1989).

ТИПЫ ИНТЕЛЛЕКТА

Для того чтобы в целом оценить характер изменения когнитивной сферы людей в период средней взрослости, необходимо познакомиться с теоретическими и экспериментальными подходами к изучению интеллекта человека. Прежде всего, что такое интеллект?

Интеллект (от *лат.* intellectus) в переводе на русский означает разумение, понимание, постижение. Однако в настоящее время единого понимания данного термина не существует. Различные авторы связывают понятие «интеллект» с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения жизненных проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующей познавательной активности, и т. д.

Другой, весьма распространенной точкой зрения стало мнение Ж. Пиаже: интеллект — это то, что обеспечивает адаптацию человека.

На сегодняшний день существует два основных толкования интеллекта: более широкое и более узкое. В более широком смысле интеллект — это глобальная интегральная биопсихическая особенность человека, характеризующая его возможности в адаптации. Другая трактовка интеллекта объединяет в этом понятии обобщенную характеристику умственных способностей человека.

В последние годы достаточно широкую известность приобрела теория, в которой при рассмотрении проблем интеллектуального развития человека

Интеллект — это глобальная интегральная биопсихическая особенность человека, характеризующая его возможности в адаптации; обобщенная характеристика умственных способностей человека.

Текучий интеллект — это те способности, с помощью которых человек учится чему-либо новому. К ним относятся скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений.

Кристаллизованный интеллект — является результатом опыта и образования и опира-

выделяют **два различных типа интеллекта.** Причем считается, что эти два типа интеллекта можно относительно легко измерить обычными интеллектуальными тестами (Horn, 1982).

Первый тип интеллекта, объединяющего в себе весьма широкую область интеллектуального функционирования, называют *текучим интеллектом.* Это те способности, с помощью которых человек учится чему-либо новому. К ним относятся скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений. Конечно, используемый для обозначения данного типа интеллекта термин является метафорой. Скорее всего, он подразумевает, что базисные процессы интеллекта «вливаются» во множество иных видов интеллектуальной деятельности человека, включая восприятие, узнавание, анализирование и решение различных задач (Horn, 1982; Neugar-ten, 1976).

Большинство авторов, рассматривающих проблему интеллекта в рамках данной теории, считают, что поступательное развитие текучего интеллекта продолжается до окончания юношеского периода жизни человека, а затем в процессе взросления происходит постепенное его снижение. Этот тип интеллекта, по мнению ученых, отражает биологические возможности нервной системы — ее работоспособность и *интегративность* (Horn, 1982).

Другим типом интеллекта является *кристаллизованный интеллект,* который приходит к человеку с опытом и образованием. Приобретение данной формы интеллекта связано с осведомленностью человека и теми знаниями, которые он накопил в течение длительного времени своей жизни. В чем непосредственно выражается уровень развития данного типа интеллекта? В первую очередь в способности человека устанавливать отношения, формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные им стратегии для решения задач.

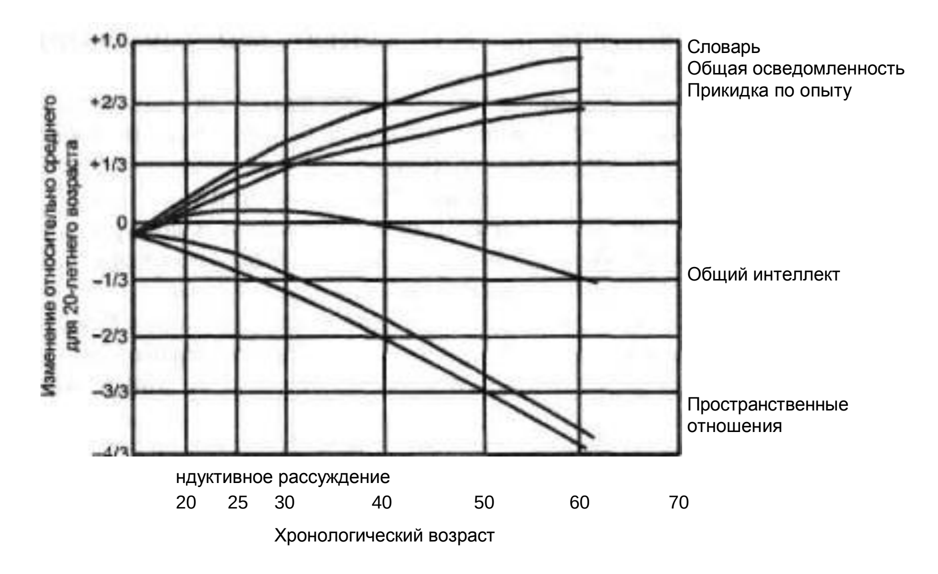
В отличие от предыдущего типа интеллекта, кристаллизованный интеллект часто повышается в течение жизни, пока люди сохраняют способность получать и сохранять информацию (Neugarten, 1976). Когда в лонгитюд-ных исследованиях проводятся *тесты когнитивных навыков,* предполагающих использование этого типа интеллекта, испытуемые нередко показывают в свои 50 **лет** результаты более высокие, чем те, которые они демонстрировали в 20. Это в значительной степени объясняет тот факт, что ученые-гуманитарии и естествоиспытатели, чья работа непосредственно опирается на накопленные в течение жизни знания и опыт, отличаются большей продуктивностью в 40-, 50- или даже **70-летнем** возрасте, а не в молодости.

Например

Например, в творчестве психолога многие исследователи выделяют три пика продуктивности. Первый из них, по мнению большинства, приходится на возраст **40-45 лет,** а второй — **60-64 года.** Третий пик наблюдается на рубеже 70-летнего возраста.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Рассматриваемые нами два типа интеллекта имеют различный характер динамики своего развития. Максимального развития текучий интеллект достигает в юности, а в период средней взрослости его показатели снижаются. Для кристаллизованного интеллекта характерна другая особенность.



Показатели словарного запаса, общей осведомленности и того, что называют прикидкой по опыту.

Его максимальное развитие становится возможным лишь при достижении периода средней взрослости. Данная закономерность динамики развития текучего и кристаллизованного интеллекта была подтверждена многочисленными и разноплановыми исследованиями.

Так, в подтверждение различного характера развития текучего и кристаллизованного интеллекта в период взрослости Хорн и его коллеги (Horn et al., 1980) провели ряд исследований, построенных на основе *метода поперечных срезов*. На рисунке представлены показатели словарного запаса, общей осведомленности и того, что называют прикидкой по опыту (рисунок приведен из книги Г. Крайга «Психология развития»).

В результате этих исследований было установлено, что у людей **старше 40 лет** показатели по используемым тестам оказались намного выше, чем у тех, чей возраст составлял **20—30 лет.** С другой стороны, оценки по тестам пространственных отношений и индуктивного рассуждения были гораздо ниже у тех, кто перешел 50-летний рубеж, чем у более молодых испытуемых (Horn, Donaldson, 1980).

Однако результаты данного исследования были получены путем несвязанных между собой выборок обследуемых. Хорном и его сотрудниками были обследованы совершенно разные люди различных возрастов, которые родились в разное время, имели различный жизненный опыт. Более того, при анализе социально-демографических характеристик было выяснено, что более молодые люди чаще всего были более образованны, обладали более крепким здоровьем, лучше питались в ранние годы своей жизни. Кроме того, образование, полученное представителями старшего возраста, заметно отличалось по своему содержанию от того, которое давалось молодым людям. Когда они учились, развитию одних интеллектуальных способнос-

Метод поперечных срезов — методология проведения экспериментального исследования динамики психологических, физиологических и др. характеристик людей, как правило, занимающихся одной и той же деятельностью, на основе обследования несвязанных между собой групп людей, находящихся на различных временных отрезках деятельности.



Специалисты среднего возраста значительно лучше молодых справляются с интерпретацией рентгеновских снимков, так как эта работа требует высокого развития кристаллизованного интеллекта.

тей могло придаваться намного большее значение, чем совершенствованию других. Поэтому помимо исследования методом поперечных срезов были предприняты попытки проведения лонгитюдных исследований.

Результаты, полученные при лонгитюдных исследованиях, в некоторой степени расходятся в зависимости от объекта исследования. Так, у лиц с высоким образовательным уровнем оценки многих интеллектуальных способностей продолжают с возрастом повышаться.

Согласно обширному исследованию Шайи (Schaie, 1983), оценки целого ряда различных умственных способностей человека, относящихся как к текучему, так и к кристаллизованному интеллекту, на протяжении почти всего периода взрослости либо возрастают, либо остаются на прежнем уровне, понижаясь только тогда, когда человеку переваливает за 60. Если же оценивать имеющуюся информацию, полученную на основе проводимых экспериментальных исследований, можно отметить следующее: от 45% до 60% участников различных и разноплановых исследований показывают устойчивые результаты по каждому из нескольких видов тестов на всем протяжении взрослости, даже после 70 лет. Некоторые (10-15%) демонстрируют от тестирования к тестированию все более высокие результаты вплоть до своих 75. У несколько большего количества испытуемых (примерно 30%) результаты со временем ухудшаются к тому моменту, когда их возраст достигает 60 лет. Встречаются и такие, кто сдает свои позиции лишь в тестах на *«беглость речи»*. Несколько больше тех, кто показывает прежний уровень интеллектуальных возможностей и даже повышает его в *тестах на вербальное понимание* и арифметические действия.

Таким образом, потери в когнитивной сфере у людей среднего возраста носят весьма ограниченный характер. Чаще всего наблюдается прирост оценок по всем тестам интеллекта вплоть до 40 и даже более лет. После чего следует период относительной стабильности, продолжающийся до 60-летнего возраста. Статистически значимое снижение результатов людей, которым еще не исполнилось 60, отмечается лишь в субтестах на арифметические действия и на «беглость речи» (Schaie, 1990).

В связи со всем вышесказанным можно сделать вывод о том, что, несмотря на снижение психофизических функций человека, средняя взрослость является, вероятно, одним из наиболее продуктивных периодов в творчестве человека, тем более если его деятельность связана с гуманитарными знаниями.

Вехи в развитии

Несмотря на снижение психофизических функций, средняя взрослость является одним из наиболее продуктивных периодов в творчестве человека, тем более если его деятельность связана с гуманитарными знаниями.

Тест на «беглость речи» — психологический тест, позволяющий оценить технику чтения как показатель интеллектуального развития.

Тесты на вербальное понимание — психологический тест, предназначенный для оценки способности субъекта понимать смысл прочитанного.

Еще одной существенной особенностью данного возраста является то, что для разных людей этот отрезок жизни, определяемый как период среднего возраста, может быть более или менее протяженным.

Средний возраст — это промежуточный период. Как отмечают многие исследователи, средний возраст выступает в качестве мостика между двумя поколениями, двумя возрастами. Достигшие середины жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. С другой стороны, люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессиональной карьеры и семейной жизни; эти структуры жизни к настоящему времени почти сложились — осталось лишь реализовать их до конца.

Вместе с тем развитие и сохранение интеллектуальных возможностей, как это было показано выше, идет у разных людей по-разному.

Так, С. Пако полагает, что, в общем, оптимум интеллектуальных функций человека достигается в юности — ранней молодости, а интенсивность их инволюции зависит от двух факторов.

Внутренним фактором является одаренность. У более одаренных людей интеллектуальный прогресс длительный и инволюция нарастает позже, чем у менее одаренных.

Внешним фактором, зависящим от социально-экономических и культурных условий, *является образование,* которое, по мнению С. Пако, противостоит старению, затормаживает инволюционный процесс.

Следовательно, особенности интеллектуального развития и показатели интеллектуальных возможностей человека во многом зависят от его личностных особенностей, жизненных установок, планов и жизненных ценностей.

Факторы развития

Особенности интеллектуального развития и показатели интеллектуальных возможностей человека во многом зависят от его личностных особенностей, жизненных установок, планов и жизненных ценностей.

В связи с этим для человека, достигшего возраста средней взрослости, как никогда остро встает проблема кризиса середины жизни. В чем заключается суть данной проблемы?

КРИЗИС СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Кризис середины жизни — психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

В конце юности и начале взрослости многие считают, что лучшие годы уже позади, а предстоящее время жизни представляется им в виде некой гигантской «черной дыры», в которой предстоит провести по меньшей мере лет двадцать своей жизни.

По мнению лиц, придерживающихся этой точки зрения, рост и развитие человека прекращаются, когда он достигает средней взрослости. Человеку в этот период жизни придется распрощаться как со своими юношескими

мечтами, так и с планами в отношении профессиональной карьеры, семейной жизни и личного счастья. Если молодость — это надежды, то середина жизни — это застой и страхи, связанные с потерей здоровья и возможностью реализоваться в этой жизни. Насколько это мнение правильно?

Большинство современных исследователей считают такое мнение ошибочным. К их числу относится Рональд Кесслер, социолог и стипендиат Исследовательского фонда Дж. Д. и К. Т. Мак-Артуров, занимающийся вопросами гармоничного развития человека в среднем возрасте (MIDMAC, Foundation Research Network on Successful Midlife Development), а также главный менеджер научных проектов Центра социальных исследований (Institute for Social Research) при Мичиганском университете.

Мнение ученых

Рональд Кесслер считает: «Все говорит о том, что средний возраст — это лучшее время жизни. Изучая статистические данные по населению США, приходишь к выводу о том, что лучший возраст для человека — 50 лет.

Вас еще не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, и вы уже не мучаетесь тревогами молодых людей: полюбит ли кто-нибудь меня? Смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе?

Уровень общего дистресса низкий: число депрессивных и тревожных состояний достигает минимума примерно в 35 лет и не увеличивается до конца седьмого десятилетия жизни. Вы здоровы. Вы деятельны... Ваши семейные отношения устоялись, и вероятность развода очень невелика. Середина жизни — это "то самое", к чему вы стремились. Вы можете посвящать свое время бытию, а не становлению» (Gallagher, 1993).

Исследователи, которые разделяют точку зрения Кесслера, считают, что кризис середины жизни — это скорее исключение, чем правило. У подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно, по мере того как на смену юношеским мечтам о славе, богатстве, личных свершениях и красоте приходят более реалистичные ожидания. Например, спортсмен, оказавшийся недостаточно талантливым для того, чтобы попасть в число наиболее сильных игроков, смиряется с тем, что он не стал чемпионом мира, и становится преподавателем физкультуры в средней школе или тренером спортивной секции, продолжая принимать участие в турнирах. Политик, мечтавший в молодости о серьезной политической карьере, удовлетворяется должностью мэра небольшого городка. Поэтому многие исследователи считают, что средний возраст — это своего рода переходный период, связанный с переопределением целей.

В чем заключается суть этого процесса у людей среднего возраста? Подобная переориентация прежде всего предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются результатов в аналогичной профессиональной деятельности. Причем, как говорит Кэрол Рифф, психолог и стипендиат МГОМАС, «чем лучше ваше психическое здоровье, тем реже вы сравниваете себя с людьми, которые заставляют вас почувствовать себя неполноценными».

С

Психически здоровый человек в зрелом возрасте, испытывая какие-то трудности, чаще сравнивает себя с людьми, находящимися в худшем положении.

Кризис середины жизни чаще всего и в первую очередь грозит тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его жизни и в организме.

Нормы развития

Например, 45-летний мужчина, все еще считающий, что он находится в прекрасной физической форме, может испытать сильное эмоциональное потрясение, когда его сын начнет обыгрывать его в баскетбол. Как правило, такие люди не хотят расстаться со своими иллюзиями и заблуждениями. Они проявляют чудеса изобретательности, продолжая себя обманывать, пока наконец реальность не заявляет о себе в полной мере.

Интересно отметить тот факт, что, как полагают американские исследователи, кризис середины жизни более типичен для состоятельных людей, чем для малоимущих и представителей рабочего класса. По их мнению, когда солидный счет в банке защищает вас от тягот и превратностей жизни, легче обманывать себя в отношении реалий среднего возраста. Хотя причина может крыться и в другом. Среди лиц среднего класса достаточно много людей, обладающих высоким уровнем образования, хорошими интеллектуальными способностями, которые вместе с тем считают, что жизнь у них не сложилась, а их способности в полной мере не реализованы.

РОЛЬ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ИЗБЕЖАНИИ КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Следует отметить, что когнитивные особенности человека играют весьма значимую роль в избежании кризиса среднего возраста. Так, по мнению Пола Балтеса, стипендиата MIDMAC и одного из руководителей Института развития и обучения человека имени Макса Планка в Берлине, людям, которые спокойно относятся к достижению середины жизни, удалось развить некое психологическое качество или когнитивную способность сродни **мудрости.**

Пол Балтес дает определение понятию «мудрого человека» как обладающего обширными фактуальными и процедурными знаниями, умеющего оценивать события и информацию в более широком контексте и способного справляться с неопределенностью. Несмотря на то что быстрота и точность обработки информации у людей, достигших середины жизни, снижается вследствие биологических изменений, происходящих в организме, способность пользоваться информацией у них остается прежней. Причем, как известно, хотя когнитивные процессы у человека средних лет могут протекать медленней, чем у молодого человека, эффективность его мышления все же выше.

Другой известный американский исследователь Дэвид Фезерман, член научного Совета по исследованиям в области социальных наук, рассматривая эту возрастающую мудрость в перспективе жизненного пути человека, пишет: «Мудрость приходит к человеку не в 6 и не в 18 лет. Может пройти немало времени, прежде чем все ее компоненты будут собраны воедино.

Время ее появления указывает на то, что в зрелом возрасте мы получаем новый импульс — новый способ понимания жизни, более ориентированный на служение людям. Вполне возможно, что забота о людях и есть тот "замковый камень" процесса жизни, который "отвергли строители"».

Таким образом, средняя взрослость, как и любой возрастной пе-

Мудрость — это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам.

Акме— дословно «вершина». В психологии акме — вершина развития, момент наибольшего расцвета человеческой личности.

риод, имеет свои особенности. Главная особенность этого возраста может быть определена как достижение человеком состояния мудрости. Неслучайно еще древние греки рассматриваемый период взрослости назвали «акме», что означало вершину, высшую степень чего-нибудь, момент наибольшего расцвета человеческой личности.

РЕЗЮМЕ

Одна из главных особенностей периода средней взрослости состоит в крайнем субъективизме человека при оценке своего возраста. Вместе с тем это совершенно не означает, что нет никаких изменений как на психологическом, так и на биологическом уровнях. Изменения происходят и влекут за собой изменения в личностной сфере.

У людей, достигших возраста средней взрослости, отмечается относительное снижение характеристик психофизических функций. Однако это никак не отражается на функционировании **когнитивной сферы** человека, не снижает его работоспособность, позволяя ему сохранять трудовую и творческую активность.

Поэтому вопреки ожиданиям снижения интеллектуального развития после того, как оно достигает своего пика в период юности, развитие отдельных способностей человека продолжается в течение всего среднего возраста. Особенно это относится к тем из них, которые связаны с трудовой деятельностью человека и его повседневной жизнью.

Текучий интеллект максимального развития достигает в юности, в период же средней взрослости его показатели снижаются. Максимальное развитие кристаллизованного интеллекта становится возможным лишь при достижении периода средней взрослости.

Интенсивность инволюции интеллектуальных функций человека зависит от двух факторов: одаренности и образования, которые противостоят старению, затормаживая инволюционный процесс.

Особенности интеллектуального развития человека и показатели его интеллектуальных возможностей во многом зависят от личностных особенностей человека, его жизненных установок, планов и жизненных ценностей.

Главная особенность этого возраста может быть определена как достижение человеком состояния мудрости. В этот период своей жизни человек, как правило, обладает обширными фактуальными и процедурными знаниями, умением оценивать события и информацию в более широком контексте и способностью справляться с неопределенностью.

Несмотря на то что вследствие биологических изменений, происходящих в организме человека в период средней взрослости, быстрота и точность обработки информации снижается, способность пользоваться информацией все же остается прежней. Причем, хотя когнитивные процессы у человека средних лет могут протекать медленней, чем у молодого человека, эффективность его мышления выше.

Таким образом, несмотря на снижение психофизических функций, средняя взрослость является, вероятно, одним из наиболее продуктивных периодов в творчестве человека, тем более если его деятельность связана с гуманитарными знаниями.



ГЛАВА 2
АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

Средний возраст — это промежуточный период в жизни человека, своего рода мостик между двумя поколениями. Достигший середины жизни человек сознает свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости (Крайг Г., 2000).

Эмоции — отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Аффективность — бурное элементарное реагирование на ситуацию, быстрый переход от одного эмоционального состояния к другому, эмоциональная импульсивность.

«НАСТРОЕНИЕ» ПЕРИОДА СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В процессе общения людей всегда вырабатывается некоторый «общий знаменатель» настроения. Например, мы часто обнаруживаем, что с уходом наших гостей уходит и нечто из нас: мы вдруг теряем оживленность, чувствуем усталость или, если встреча и разговор несколько угнетали нас, чувствуем прилив сил и хорошего расположения духа. Человек в одиночестве просто не способен на настоящее веселье и смех, с другой стороны, в подавленном настроении он ищет общества людей, чтобы в нем «забыться». Он не способен также остаться совершенно равнодушным к тому, о чем другие говорят со страхом, восторгом, возмущением, интересом, а если к подобным чувствам у него есть к тому же еще и собственные основания — его переживания могут достигнуть неадекватных размеров (ВилюнасВ. К., 1976).

Какие чувства в отношении своего возраста испытывают люди средних лет? Большинство людей двояко относится к среднему возрасту. Средний возраст может быть периодом расцвета семейной жизни человека, его карьеры или творческих способностей. Однако при этом люди все чаще задумываются о том, что они смертны и что их время уходит. Некоторых людей в середине жизни начинают беспокоить вопросы реализации своего творческого потенциала и необходимости передать что-то следующему поколению,

мучают опасения по поводу стагнации и упущенных возможностей, одолевают заботы о том, как сохранить близкие отношения с **родными и** друзьями.

ВЛИЯНИЕ БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ

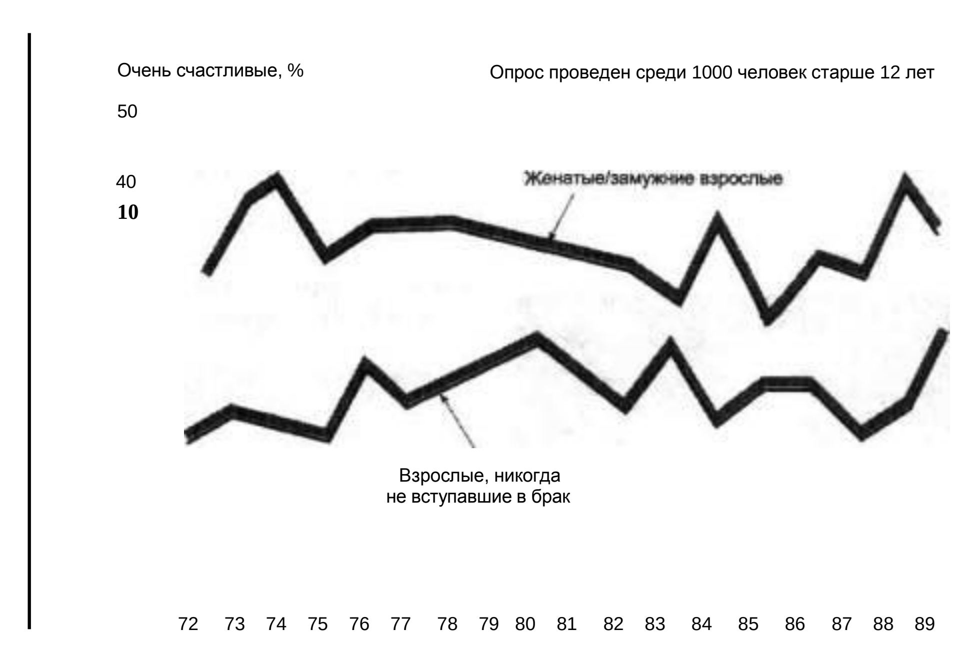
В зрелом возрасте люди часто испытывают **чувство одиночества.** Дети подрастают и уходят или собираются уйти из родительского дома, и начинающие стареть супруги вновь сталкиваются с необходимостью играть лишь роли мужа и жены (Квинн В., 2000).

Но зрелость далеко не всегда бывает печальным периодом жизни. Мужчины и женщины, которые довольны своей семейной жизнью, обычно легко адаптируются к этому возрасту и в годы зрелости получают от жизни удовольствие (Квинн **В., 2000).** Множество данных свидетельствует о том, **что** большинство людей, испытывающих к кому-либо привязанность, чувствуют себя счастливее, чем те, кто этого лишен. Во всем мире около 90% всех мужчин и женщин, состоящих в близких отношениях, в конечном счете становятся супругами (Майерс Д., **1996).**

Ряд исследований, основывающихся на опросах десятков тысяч европейцев и американцев, неуклонно приводят к одному и тому же результату: по сравнению с вдовами и одинокими людьми, особенно с разведенными и брошенными, люди, состоящие в браке, чувствуют себя более удовлетворенными жизнью.

мнение ученых

По утверждению Д. Майерса, во всем западном мире женатые люди обоих полов более счастливы, нежели те, кто никогда не состоял в браке, разведен или расстался с любимым человеком (Майерс Д., 1996).



Брак и счастье.

Несмотря на то что неудачный брак зачастую вызывает депрессию у женщин, а не у мужчин, миф о том, что одинокая женщина чувствует себя счастливее замужней, оказывается несостоятельным. Более важным является не сам факт брака, а качество брачных отношений. Люди, заявляющие об удовлетворенности своим браком и любви к своему партнеру, редко говорят, что они несчастны, либо недовольны жизнью, либо находятся в депрессии.

Брак создает почву для счастья по крайней мере по двум причинам: во-первых, люди, состоящие в браке, более склонны получать удовольствие от длительных, тесных взаимоотношений и менее склонны страдать в одиночку. Хороший брак дает каждому партнеру надежного товарища, любовника, друга. Вторая, более прозаическая причина того, что брак способствует счастью или, по крайней мере, служит буфером в болезненных ситуациях, следующая: предлагаемая браком роль супруга и родителя обеспечивает нам дополнительный источник самоуважения (Майерс Д., 1996). Правда, новые роли ведут к новым стрессам, и мы можем оказаться и оказываемся на грани перегрузки. Но тем не менее удачно исполняемая роль подразумевает также и вознаграждения, способствует укреплению нашего личностного статуса, делает нас богаче, помогает избежать стрессов, с которыми мы встречаемся в других сферах нашей жизни.

РОЛЬ ЭМОЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эмоции в профессиональной деятельности играют немаловажную роль. Показательны в этом отношении данные, полученные в свое время английскими исследователями. Они проследили смертность от коронарной болезни сердца у представителей тринадцати профессиональных групп. Выяснились довольно любопытные сведения: врачи-хирурги, мелкие собственники почти в 10 раз чаще погибали от инфаркта миокарда, чем сельскохозяйственные рабочие, а судьи и адвокаты — в 5 с лишним раз. В других исследованиях отмечается высокая смертность от ишемической болезни сердца руководящих административных деятелей, летчиков-испытателей, пилотов реактивных самолетов, водителей городских автобусов.

На первый взгляд между трудом хирурга и шофера городского автобуса нет ничего общего. Вместе с тем общность обнаружить нетрудно: она состоит в особом, иногда чрезмерном эмоциональном напряжении работающего. Именно постоянное пребывание в условиях стрессовой ситуации сокращает жизнь людям этих профессий (Рогов Е. И., 1999).



акторы развитии

Труд, основа человеческого существования, становится важнейшим источником человеческих чувств. Важнейшие эмоции, которые играют в жизни обычно очень большую роль и существенно сказываются на общем эмоциональном состоянии, настроении человека, связаны с ходом его трудовой деятельности, ее успехом или неуспехом, удачами или неудачами.

Коэффициенты корреляций между уровнем самооценки профессиональных качеств и стресс-проявлениями в группе высокоуспешных учителей

Показатели	Депрессивность	Раздражительность	Застенчивость	Эмоцион. лабильн.	Стрессоустойчивость
Знание предмета	**-0,36**	**-0,17**	**-0,22**	-0,24	**-0,23**
Знание психологии учащихся	**-0,13**	**-0,41**	0,15	-0,12	**-0,18**
Знание методики	**-0,30**	**-0,09**	**-0.14**	-0,27	**-0,01**
Коммуникативные умения	**-0,46**	**-0,16**	**-0,26**	-0,43	**-0,02**
Организаторские умения	**-0,21**	-0,39	**-0,03**	-0,24	**-0,18**
Самоорганизаторские умения	**-0,34**	**-0,54**	-0,24	-0,34	**-0,15**
Уровень мастерства	**-0,32**	**-0,24**	**-0,21**	-0,26	**-0,15**

Коэффициенты корреляций между уровнем самооценки профессиональных качеств и стресс-проявлениями в группе низкоуспешных учителей

Показатели	Депрессивность	Раздражительность	Застенчивость	Эмоцион. лабильн.	Стрессоустойчивость
Знание предмета	**-0,17**	**-0,30**	**-0,04**	-0,05	**-0,07**
Знание психологии учащихся	**-0,07**	-0,48	-0,09	**-0,09**	**-0,06**
Знание методики	**0,18**	0,39	0,17	0,15	0,22
Коммуникативные умения	**-0,05**	0,38	-0,14	0,06	0,29
Организаторские умения	**-0,01**	0,40	-0,15	**-0,09**	0,11
Самоорганизаторские умения	**-0,26**	**-0,06**	**-0,05**	**-0,21**	**-0,27**
Уровень мастерства	**-0,30**	**-0,13**	**-0,16**	-0,29	**-0,26**

Источник: *Баранов А. А.* Стрессоустойчивость и мастерство педагога: Монография. Ижевск, 1997.

Различные направления общественно-трудовой деятельности человека порождают или развивают всевозможные направления и стороны его эмоциональности. В ходе исторического развития они не только проявляются, но и формируются.

Развитие общественных межчеловеческих отношений порождает *моральные чувства.* С выделением из практической деятельности человека теоретической деятельности происходит зарождение *интеллектуальных чувств* — любознательности, любви к истине, которая, приходя в столкновение с господствующими взглядами, приводила людей науки на костры инквизиции.

Каждая новая предметная область, которая создается в общественной практике и отражается в человеческом сознании, порождает новые чувства, в которых устанавливается новое отношение человека к миру.

Моральные чувства — переживания, связанные с морально-нравственной оценкой окружающей действительности, самого себя, системы межличностных отношений.
Интеллектуальные чувства — переживания, связанные с процессом познания: чувство удивления и любознательности, радость открытия истины и т. п.

В течение жизни у человека формируется некая система эталонов, с помощью которой он и оценивает других людей. Последние исследования в области распознавания эмоций показали, что на возможность человека понимать других влияет целый ряд факторов: половозрастные, личностные, профессиональные особенности, а также принадлежность человека к той или иной культуре.

Целый ряд профессий требует от человека умения управлять своими эмоциями и адекватно определять выразительные движения окружающих его людей. Понимание реакций других людей и правильное реагирование на них в условиях совместной деятельности — неотъемлемая часть успешности во многих профессиях.

Неспособность договориться, понять другого человека, войти в его положение может привести к полной профессиональной некомпетентности. Особенно важно это качество для людей, в профессиях которых общение занимает важнейшее место (например, врачей, психотерапевтов, руководителей, учителей, тренеров, следователей, дипломатов, социальных работников, менеджеров и т. д.).

Умение разбираться в многочисленных нюансах эмоциональных проявлений и воспроизводить их необходимо людям, посвятившим себя искусству (актерам, художникам, писателям).

СТРЕСС В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Стресс (от *англ.* stress — давление, напряжение) — психическое состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия; интегральный ответ организма и личности на экстремальные воздействия или на повышенную нагрузку. Стресс представляет собой явление, имеющее множество биохимических, физиологических, психологических, социально-психологических и социальных проявлений.

Дистресс — стресс разрушительный, деструктивный; вызывает адаптационную активность, но даже если и расширяет адаптивные возможности, то часто одновременно тормозит развитие индивида, мешает достижению далеких и близких целей; может вести к истощению сил, например, в том случае, если резерва сил для данной стрессовой ситуации недостаточно.

СТРЕСС И РАЗВИТИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ

Образ жизни людей оказывает огромное влияние на их здоровье. Стресс и стрессовые ситуации способствуют развитию у человека многих болезней. Важно понять, какие виды стресса опасны для здоровья.

Средний возраст — это как раз то время, когда люди теряют своих супругов в результате их смерти, развода или решения жить порознь. Кроме того, в этот период в их жизни происходят такие неприятные события, как болезнь или досрочный выход на пенсию. В связи с этим нетрудно понять, что это время в жизни человека обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса.

Стресс — это требование, предъявляемое различными жизненными обстоятельствами к адаптивным возможностям нашей психики и тела. Стресса избежать невозможно. Фраза Г. Селье о том, что «полная свобода от стресса означает смерть», стала общим местом и постоянно цитируется в научных работах. Вся человеческая жизнь соткана из радостных или вредоносных стрессов (дистрессов) (Селье Г., 1979).

Выделяют несколько типов стрессов:

— стресс как стимул или случай в окружении, требующий от индивида повышенной затраты ресурсов и реакций;

— стресс как реакция — общий адаптационный синдром (Г. Селье);

— стресс как интеракция организма (личности) и среды (окружения).

Иногда в понимании стресса как состояния организма или личности выделяется эмоциональное и физиологическое состояние (Гурвич И. Н., 1999). Но стресс вызывают не сами по себе жизненные обстоятельства. Зна- ' чение, которое конкретный человек придает какому-то событию, его специфическая реакция на него будут определять силу стресса.

СИМПТОМЫ СТРЕССА

Стресс может быть вызван любой чрезмерно сильной эмоцией. Хотя считается, что чаще всего он возникает из-за страха и гнева, его причиной может быть и сильная радость.

Сравнительный анализ реакций организма на кратковременное и долговременное действие стресс-факторов

Реакция организма	Кратковременная (+)	Долговременная (-)
Выброс в кровь адреналина из надпочечников	Ускоряются движения, повышаются уровень сахара в крови и кровяное давление, усиливается обмен веществ	Кровяное давление вызывает нарушение работы сердца и почек, диабет и др.
Выброс гормонов щитовидной железы	Ускорение обмена веществ	Истощение, потеря веса
Поступление в кровь холестерина из печени	Рост энергетического уровня	Развитие атеросклероза
Снижение работы пищеварительной системы	Увеличение прилива крови к мышцам и легким	Заболевания желудочного тракта
Вентиляционные каналы в легких расширяются	Потребляется больше кислорода, облегчается дыхание	Избыток кислорода ведет к временной слепоте, нарушению сердечного ритма
Поступление в кровь эндорфинов из гипоталамуса	Снижение чувствительности к ушибам и ранам	Усиление чувствительности к обычным недомоганиям (головная боль)
Сужение кровеносных сосудов, сгущение крови	Более раннее свертывание крови при ранении	Рост нагрузки на сердце, образование тромбов

При стрессе человек, как правило, чувствует напряжение в желудке, сухость во рту или учащенное сердцебиение. Эти симптомы являются тремя самыми распространенными видами реакции на стресс. Кроме того, человеческий организм может ответить на интенсивные эмоции учащением дыхания, усилением потоотделения, покраснением лица, расширением зрачков и напряжением мышц. В период стресса многие физиологические процессы резко активизируются. Повышается артериальное давление и частота сердечных сокращений, усиливается кровообращение в мышцах, возрастает частота и глубина дыхания, увеличивается количество адреналина в крови и изменяется кожно-гальваническая реакция (Квинн В., 2000).

Можно сравнить, что же положительного и отрицательного содержится в реакциях организма на стрессор (см. таблицу, с. 497).

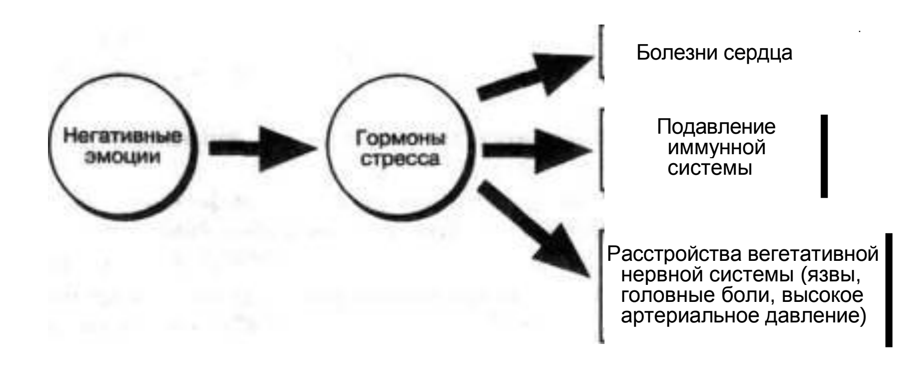
СТРЕСС И ДИСТРЕСС

Исследователи неоднократно указывали, что одно и то же событие может стать для одного человека принимаемым вызовом, а для другого — причиной дистресса. Периодическое столкновение со *стрессогенными событиями* может стать важным стимулом или толчком к дальнейшему развитию личности. Если какое-то событие ожидается или предвидится, оно может вызвать меньший стресс, чем в том случае, когда оно происходит внезапно. Усилить или ослабить воздействие стресса также может то, как конкретный человек пытается с ним справиться (Селье Г., 1979).

Стрессогенное событие — событие, вызывающее стресс; ситуация, в которой адаптивные возможности не соответствуют величине действующей нагрузки (объективно или субъективно оцениваемые: так, например, нарастание субъективных ощущений стресса может приводить к изменению обстоятельств таким образом, что они и объективно могут быть с большим основанием оценены как стрессогенные).

В стрессах, как и вообще в жизни, есть своя несправедливость: стрессы от спортивных успехов, получения наград, радостных сообщений обычно кратковременны; дистрессы имеют большую продолжительность.

Долговременные стрессы не дают организму времени для отдыха, они изматывают его, становясь причиной аритмии, тахикардии, других сердеч-



Негативные эмоции, приводящие к стрессу, могут оказывать различное влияние на здоровье. Это особенно верно для людей в состоянии депрессии или склонных к гневу.



Эгоистический и альтруистический пути оказания помощи. Наблюдение дистресса других может вызвать у наблюдающего смешанные чувства, включающие фокусированный на себя дистресс и фокусированную на других эмпатию. Исследователи считают, что дистресс вызывает эгоистические мотивы, но они не уверены, что эмпатия может вызывать только чисто альтруистические мотивы

ных нарушений. Учащенное дыхание ведет к постоянным головокружениям; сбой ритма пищеварительной системы и сужение кровеносных сосудов при стрессе могут вызвать длительное расстройство желудка и запоры. Длительный стресс усугубляет и стимулирует прогрессивное развитие уже имеющихся хронических заболеваний (Альперович В. Д., 1998).

Мнение ученых

Несбывшиеся надежды человека вызывают у него самый серьезный, длительный и самый разрушительный стресс. Г. Селье утверждает, что «стресс рухнувшей надежды» со значительно большей вероятностью, чем любые физические перегрузки, ведет к таким заболеваниям, как язва желудка, мигрень, высокое кровяное давление (Селье Г., 1979). Многие онкологи предполагают, что злокачественным опухолям непременно предшествуют большие нервные потрясения. Таким нервным потрясением может явиться убеждение человека о никчемности прожитой и бессмысленности дальнейшей жизни (Альперович В. Д., 1998).

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РЕАКЦИИ НА СТРЕСС

В исследованиях отмечается, что в стрессовой ситуации и при перегрузках **женщины** более склонны к сверхконтролируемому пассивному поведению, а **мужчины** — к неконтролируемому, активному.

Нельзя не отметить еще одну особенность появления и влияния стресса: он чаще случается у женщин, чем у мужчин, но женщины легче справляются с ним и быстрее адаптируются к его воздействию. Некоторые специалисты полагают, что секрет такой выносливости представительниц слабого пола в том, что они умеют разряжать свои эмоции слезами, а то и истериками. Слезы, по утверждению ученых, содержат не только ионы натрия, калия и других солей, но и избыток адреналина, который, как известно, вызывает сужение большинства сосудов, усиливает сокращение сердца, изменяет частоту сердцебиения, повышает артериальное давление.

Женщины более чувствительны и гораздо сильнее выражают вовне свои чувства, им свойственны большая внушаемость, импульсивность. Кроме того, характерной особенностью женщин является богатство сферы их фантазий, способствующих усугублению стрессовых ситуаций. Таким образом, женщины, давая волю эмоциям, на инстинктивном уровне оберегают себя от серьезных неприятностей, провоцируемых стрессом (Альперович В. Д., 1998).

В среднем возрасте **депрессия** встречается одинаково часто как у мужчин, так и у женщин. Мужчин, которые занимаются тяжелой физической работой, часто огорчает то, что их силы слабеют. Те мужчины, которые работают в офисах или на производстве, еще не ощущают ухудшения своей работоспособности, но и они постепенно осознают, что годы самой плодотворной работы подходят к концу.

Для состояния депрессии характерны уныние, пессимизм, разочарование в себе и близких, легко возникающая раздражительность, плаксивость, нерешительность, быстрая утомляемость, снижение аппетита или, напротив, тяга к обжорству, мысли о суициде (Альперович В. Д., 1998).

Исследования ученых

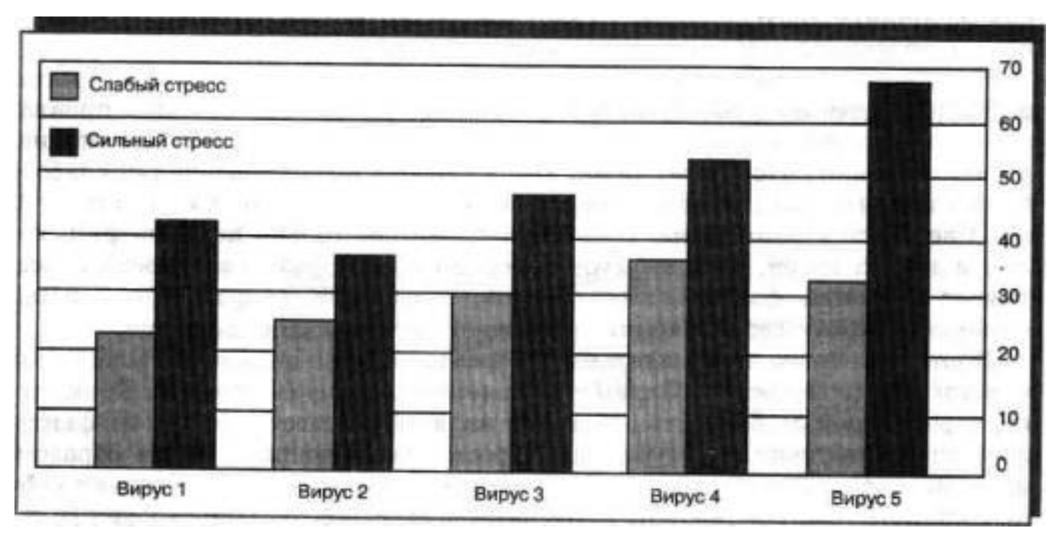
Левинсон (Levinson, 1992) обнаружил, что отрицательные эмоции, такие, как гнев, страх и печаль, вызывают более сильные физиологические реакции, чем положительные эмоции. Это свойство было отмечено у всех испытуемых независимо от пола, возраста и их культурной принадлежности.

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ИММУННУЮ СИСТЕМУ ЧЕЛОВЕКА

Исследования показали, что люди, испытывающие стресс, более других подвержены некоторым болезням и соматическим расстройствам. Каждодневные раздражающие факторы подтачивают силы и делают человека уязвимым для физических болезней. Стрессовые переживания могут ослаблять иммунную систему. В то время как стресс делает человека более уязвимым для болезни, сама болезнь часто приносит с собой дополнительные факторы стресса.

На гистограмме представлена зависимость количества испытуемых, заболевших простудой после преднамеренного заражения пятью различными вирусами, от уровня стресса (Квинн В., 2000).

Самой яркой демонстрацией связи между испытываемыми человеком эмоциями и подверженностью его инфекционным заболеваниям послужило исследование ученых из США и Великобритании. Оно показало, что высо-



Стресс и вирусы, вызывающие простудные заболевания.

кий уровень психологического стресса приводит к снижению сопротивляемости организма человека вирусным инфекциям, из-за чего вероятность простудиться может повыситься вдвое.

Результаты последних исследований в области нейрофизиологии позволяют предположить, что эмоции и настроение влияют на иммунную систему организма человека, снижая или повышая его сопротивляемость болезням. Если в течение длительного времени человек испытывает **злость, тревогу** или **депрессию,** пусть даже эти эмоции будут слабовыраженными, у этого человека больше шансов заболеть ОРЗ, гриппом или подхватить кишечную инфекцию. Всем известно, что это вирусные заболевания, но возбудители этих болезней всегда в том или ином количестве присутствуют в организме. И если хронический стресс, длительное переживание негативной эмоции ослабляют иммунную систему, организм предоставляет им благоприятную почву для размножения и болезнетворного влияния (Изард К. Э., 1999).

Несмотря на то что мало кто из медиков ставит под сомнение важность роли эмоциональных расстройств в развитии целого ряда заболеваний (от инфаркта и рака до аллергии и язвенной болезни), полного понимания характера зависимости между стрессом и болезнями и механизмов ее осуществления пока еще не достигнуто.

Проведенные за последнее десятилетие многочисленные исследования продемонстрировали влияние сильного стресса на иммунную систему человека, которая является линией обороны, защищающей организм от болезней (Квинн В., 2000).

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА

Проблема «как справляться со стрессом», несомненно, представляет актуальность. В эмоциональном преодолении важно осознать свои чувства, потребности и желания, вызывающие стресс, овладеть социально приемлемыми формами проявления своих эмоций, снять эмоциональное напряжение (Куликов Л., 1997).

Многочисленные наблюдения и эксперименты показали, что оборонительное поведение человека, особенно пассивное,— наименее эффективная стратегия преодоления стресса для сохранения душевного и физического здоровья в социально-психологическом плане.

Менее агрессивные люди преодолевают жизненные трудности с меньшими отрицательными последствиями, избегая децрессии. У человека, перенесшего психическую травму и не давшего выхода эмоциям в словах и действиях, тяжелые чувства вытесняются из сознания, но могут проявляться в невротических и телесных расстройствах.

Избавить от такого состояния может оживление в памяти, осознание всех вытесненных переживаний. Освобождение и выражение «ущемленной» эмоции может быть осуществлено при пересказе, который лишает пережитый травматический опыт человека болезненной силы.

Ряд авторов выделяют **три основных способа,** позволяющих успешно бороться со стрессом, а также управлять событиями, вызывающими его.

1. *Решить свою проблему.* В этом случае необходимо четко сформулировать конкретную проблему, рассмотреть имеющиеся возможности и выбрать один из вариантов в качестве решения. Есть данные, что люди, которые решают свои проблемы, чаще других довольны собой и ощущают себя хозяевами своей жизни.

2. *Изменить отношение к проблеме.* Например, можно посмотреть на неприятности как на способ закалки характера. Подчас людям удается найти в стрессовых ситуациях смешные стороны.

3. *Смириться с наличием проблемы, но постараться уменьшить влияние вызванного ею стресса на свой организм.* Когда человек расстроен и испытывает стресс, полезно взять тайм-аут и немного отдохнуть. Этот метод особенно эффективен в том случае, если проблему нельзя ни обойти, ни решить.

Кроме того, нельзя не вспомнить, что шутка, юмор — повелители хорошего настроения и одно из самых сильных лекарств от стресса. Люди, лишенные чувства юмора, гораздо чаще и сильнее страдают от стрессов, чем те, кто всегда готов посмеяться над собой, своими неприятностями и недомоганиями.

Это интересно

В своей книге «Смех — дело серьезное» философ Джон Монрилл дает такое объяснение этому явлению: «Человек, обладающий чувством юмора, в стрессовой ситуации отнюдь не чувствует себя спокойнее, просто он гибко подходит к ее разрешению». Другой известный философ и писатель Артур Кестлер, не считавший смех серьезным делом, между тем писал: «Единственной функцией смеха является просто снятие напряжения».

РЕЗЮМЕ

Развитие аффективной сферы человека в период средней взрослости протекает неравномерно.

Данный возраст может быть для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей. Но при этом он все чаще начинает задумываются о том, что он смертен и что его время уходит.

Большинство людей, испытывающих к кому-либо привязанность, чувствуют себя счастливее, чем те, кто этого лишен. По сравнению со вдовами и одинокими людьми, особенно с разведенными и брошенными, люди, состоящие в браке, чувствуют себя более удовлетворенными жизнью.

Труд становится важнейшим источником человеческих чувств. Те эмоции, которые играют в жизни обычно очень большую роль и существенно сказываются на общем эмоциональном состоянии, настроении человека, связаны с ходом его трудовой деятельности, ее успехом или неуспехом.

Этот период жизни человека обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса, который способствует развитию многих заболеваний среднего возраста.

В зрелом возрасте люди часто испытывают депрессию и чувство одиночества.



ГЛАВА 3

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

Мотив

omne (от лата. movere — приводить в движение, толкать) — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием).

Потребность — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды (нужности, желанности чего-то) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОИ СФЕРЫ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

Большинство людей, вступивших в средний возраст, то есть в период от 40 до 60 лет, вполне осознают, что они уже не молоды. Тем не менее это обстоятельство их нисколько не смущает — они считают, что находятся теперь «в цвете лет». Их физическая активность несколько снижается, но опыт и знание своих возможностей позволяют им продолжать добиваться успеха в жизни.

Поколение 40-летних людей становится авторитетом как для тех, кто моложе, так и для тех, кто старше их по возрасту. Родители ими уже не руководят, дети в них еще не сомневаются (Gould R., 1978). Уверенность в своих силах позволяет им принимать ответственные решения с такой легкостью, которая раньше была недоступна. Вот почему возрастную категорию 40-60-летних иначе называют *поколением руководителей.* Видимо, этим обусловлено то, что большинство людей, ответственных за принятие решений в правительстве, в организациях, на производстве и в обществе в целом, принадлежит к этой возрастной категории.

Что движет этими людьми, с одной стороны уверенными в себе и достигшими определенных результатов в жизни, а с другой стороны — задумывающимися над тем, что половина жизни уже прожита, впереди старость и время уходит?

Двойственность складывающейся ситуации приводит к смене стремления к высоким достижениям, обеспечивающим стабильность и надежность

Продуктивность — плодотворность и результативность деятельности, отражение степени достижений в различных областях.

Инертность — отсутствие инициативы и должной энергии, приводящее к вялости и безволию в деятельности и застою в достижениях.

Структура мотива — сочетание различных компонентов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых и т. д.), которые обусловливают принятие человеком решения.

в третьем десятилетии, на потребность действовать без промедления **и** тут же получать результат. Побуждающей силой в этот период становятся слова: «Все свои дела мы должны успеть сделать сейчас» (Gould R., 1978).

Соответственно изменяется и *структура мотива,* смещая образующие мотив компоненты в сторону удовлетворения обостряющихся потребностей: **реализации своего творческого потенциала** на фоне снижения профессиональной мобильности и ощущения сужающегося жизненного пространства; **необходимости передать что-то следующему поколению,** способному оценить *продуктивность* или *инертность* достигнутых человеком результатов; **корректировки деятельности с точки зрения возможной стагнации,** то есть застоя **и упущенных возможностей; заботы о сохранении близких отношений с родными и друзьями; подготовки к спокойной и обеспеченной жизни в пожилом возрасте.** Каждое значительное событие — рождение ребенка, смерть близких людей, перемена работы, развод — заставляет взрослого человека посмотреть на свою жизнь с точки зрения вышедших на первый план потребностей (Sherman, 1987).

МОТИВАЦИОННЫЙ КРИЗИС

В свете изменений, происходящих в мотивационной сфере человека средних лет (около 45 лет), происходит осмысление и переоценка жизни в целом, корректировка сложившейся системы ценностей, когда человек делает новую попытку понять, какие из них действительно имеют значение в жизни. Эта переоценка происходит в контексте трех связанных между собой миров: личного мира, мира семьи и профессионального мира.

Резкие социальные и жизненные изменения в любой из этих сфер, такие, как ранний выход на пенсию, сокращение на работе, потеря ребенка или супруга, вынужденный переезд на новое место жительства и т. д., могут вызвать *мотивационный кризис,* связанный с ослаблением или отказом от

Мотивационный кризис — ситуация смены и/или ослабления мотивов, часто связанная с определенными периодами возрастного развития.

Мотивация достижения — устойчиво проявляемая потребность добиваться успеха в различных видах деятельности.

Мотив власти — стремление человека проводить свою волю вопреки сопротивлению других людей, в основе этого лежит потребность чувствовать себя сильным и проявлять свое могущество в действии.

Самооценка — оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств, места среди других людей.

ведущего жизненного мотива, его сменой. В то же время мотивационный кризис может быть обусловлен не только критическими событиями в жизни человека, но и ситуациями появившегося выбора в личной и профессиональной жизни (предложения новой работы, рождение детей, новая любовь и т. д.).

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И МОТИВАЦИОННЫЙ КРИЗИС

Как показывают исследования, мотивационный кризис по-разному затрагивает людей с различными жизненными мотивами. Так, люди, ведомые в жизни мотивом власти, всегда в этом возрасте находят сферу для реализации своих целей, тогда как люди, мотивированные на достижения, оказываются в более сложном положении и гораздо острее переживают кризис середины взрослой жизни (Куницына В. Н., 1995).

Вероятно, это обусловлено тем, что *мотивация достижения* тесно связана с такой базовой характеристикой индивида, как его *самооценка.* Механизм мотивации достижения, по определению Дж. Аткинсона,— это «способность испытывать гордость за достигнутое», которая придает человеку уверенность в собственных силах (ФранселлаФ., Баннистер Д., 1987). Действительно, особенностью людей с выраженным мотивом успешности деятельности является высокая самооценка в сочетании с твердой уверенностью в своем обаянии. В случаях резкого изменения социальной и жизненной ситуаций в сторону неуспешности уровень самооценки изменяется тем сильнее, чем продолжительнее является полоса неудач. Это обстоятельство связано с тем, что ситуация достижения, имеющая временную протяженность и складывающаяся из отдельных результатов, оценивается человеком с точки зрения достижения общей конечной цели. Достигнутое к середине жизни, то есть к 40-45 годам, является тем протяженным результатом, который рассматривается человеком как определенный уровень его жизненных достижений. Чем ниже оказывается достигнутое по сравнению с уровнем притязаний и желаемым в период ранней взрослости, тем сильнее ощущается неудача, снижается самооценка и уровень притязаний, обостряя мотивационный кризис даже на фоне внешне планомерного жизненного пути.

С другой стороны, мотивация достижения дает человеку силы справиться с трудностями в жизни, поскольку люди, имеющие высокий уровень потребности в достижениях, обладают и соответствующими личностными особенностями. По мнению С. Л. Рубинштейна, свойства характера в конечном итоге являются тем мотивом, который закономерно возникает при сходных обстоятельствах (Рубинштейн С. Я., 1970). Такими свойствами человека с высоким уровнем потребности в достижениях являются:

— настойчивость в достижении своих целей;

— неудовлетворенность достигнутым;

— склонность сильно увлекаться работой;

— стремление в любом случае пережить удовольствие успеха;

— потребность изобретать новые приемы работы в исполнении самых обычных дел;

— готовность принять помощь и помогать другим в проблемных ситуациях, чтобы совместно испытать радость успеха.

Опираясь на свои личностные качества, человек ставит перед собой очередные цели, вновь делающие его жизнь значительной и осмысленной.

СМЫСЛ ЖИЗНИ

Смысл жизни — центральный жизненный мотив, отражающий то, ради чего человек живет.

Экзистенциальный мотивационный вакуум — ощущение утраты основного жизненного мотива — смысла жизни.

Критической точкой мотивационного кризиса является потеря человеком центрального жизненного мотива — *смысла жизни,* что определяется Эрихом Фроммом как преданное посвящение себя чему-то или кому-то (Фромм Э., 1998). Так, человек, потерявший семью или родителей, которые составляли смысл его жизни, оказывается в ситуации бесцельности существования, потери смысложизненной ориентации. Между тем ощущение утраты смысла (экзистенциальный мотивационный вакуум) является причиной невротических расстройств, независящих от пола, возраста, образования, интеллекта, степени дохода, что может произойти практически с любым человеком (Леонтьев Д. А., 1992).

В. Франкл рассматривает это обстоятельство как важное подтверждение своего тезиса о том, что смысл жизни может быть не только потерян, но и найден любым человеком в любое время своей жизни (Франкл В., 1990). При этом чем выше уровень осмысленности жизни человеком, тем ниже мотивация поиска смысложизненных целей. Это объясняется тем, что осмысленность жизненного пути предполагает ясное представление человека о своих целях, поступках и желаниях, следовательно, отсутствует сама необходимость их поиска.

Исследования

Психологические исследования смысложизненных ориентации взрослых людей в возрасте **от 25 до 50 лет** показывают, что уровень их удовлетворенности смыслом жизни ниже, чем удовлетворенность жизнью вообще. Основной показатель осмысленности жизни у мужчин среднего возраста оказывается выше, чем у женщин, а у женатых (замужних) — выше, чем у холостых (незамужних) и разведенных.

Наличие детей также повышает уровень осмысленности жизни.

Кроме того, была выявлена характерная возрастная динамика осмысленности жизни, максимумы ее приходятся на возрастные группы **25-30 лет** и **старше 50 лет,** а минимумы — на группу **до 25 лет** и низкое плато, охватывающее возраст **от** 30 **до** 50 **лет** (Муздыбаев К., 1981).

Основными характеристиками уровня осмысленности человеком жизни являются:

— **цель,** придающая направленность и временную перспективу;

— **интерес,** отражающий эмоциональную насыщенность и наполненность смыслом;

— **результативность** жизни **и удовлетворенность самореализацией,** свидетельствующие об оценке пройденного отрезка жизни;

— **локус контроля,** показывающий представление о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле;

— **управляемость жизнью,** характеризующая убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь.

Данные характеристики уровня осмысленности жизни существенно зависят от того, насколько человек принимает на себя ответственность за происходящие в его жизни события, то есть от уровня его *интернальности.* По

существу, это означает, что чем выше степень ответственности, тем целенаправленней, интересней, эмоционально насыщенней, результативней является жизнь человека (Бажин Е. Ф., Голынкина А. М., ЭткиндЕ. А., 1984).

Интернальность — личностное образование, присущее людям, которые принимают ответственность за то, что происходит с ними, за свои поступки на себя. ***Локус контроля*** — склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе.

Кроме того, на осмысленность жизненного целеполагания, являющегося основой мотивации достижения, также оказывают положительное влияние **потребности человека во внутренней опоре, самоуважении** и **в познании окружающего мира** (Гозман Л. Я., КрозМ. В., 1987).

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ МОТИВАЦИОННОГО КРИЗИСА

Фаррелл и Розенберг (Farrell & Rosenberg, 1981) исследовали, как **мужчины** реагируют на достижение середины жизни. В целом, считают они, существуют 4 главных пути развития мужчины в среднем возрасте, отражающих его мотивационную направленность.

Первый из них — путь *трансцендентно-генеративного* мужчины, который проходит мотивационный кризис практически незаметно, так как большая часть его желаний и потребностей воплотилась в жизнь. Для такого человека середина жизни может быть временем реализации своих возможностей и достижения новых целей.

Второй путь — это путь *псевдоразвитого* мужчины, внешне справляющегося со своими проблемами и делающего вид, что все происходящее его удовлетворяет или находится под его контролем. На самом деле он, как правило, чувствует, что потерял направление, зашел в тупик или что ему все осточертело.

Третий путь — *мужчина в кризисе,* находящийся в замешательстве. Ему кажется, что весь его мир рушится. С одной стороны, он не в состоянии удовлетворять предъявляемым к нему требованиям, а с другой — его собственные потребности также остаются неудовлетворенными. Для одних мужчин этот кризис может быть временным периодом неудач; для других он может стать началом непрерывного падения.

Четвертый путь — это путь *обездоленного судьбой.* Такой человек был несчастлив или отвергаем другими большую часть своей жизни. Обычно он не в состоянии справиться с кризисными проблемами.

Мотивационный кризис в жизни **женщин** также отличается своими особенностями. Этот важный переходный период для 33% женщин приходится на постродительский отрезок жизни, когда дети уже выросли.

Анализ структуры мотивационной сферы женщин среднего возраста показывает изменения в жизненных целях, установках и ценностях, связанных прежде всего с семейным циклом, нежели с предсказуемыми возрастными изменениями, а также с этапами профессионального пути. Это означает, что наступление ключевых событий именно в семейном и профессиональном циклах мотивирует выбор определенного статуса и образа жизни женщин среднего возраста — их основных занятий, радостей и горестей, круга общения.

Так, женщина, которая откладывает рождение ребенка до 40 **лет,** часто делает это для того, чтобы преуспеть в карьере; и напротив, женщина, рано



Сохранение внешней привлекательности и поддержка физической формы является одной из основных потребностей многих женщин после 40 лет.

образовавшая семью и имеющая выросших, достаточно определившихся, возможно уже вставших на ноги детей, получает значительное количество свободного времени, чтобы заниматься собой, своим самосовершенствованием в личном и профессиональном плане.

Несмотря на то что возрастные изменения не являются столь определяющими в формировании мотивационной структуры женщины, как семья и работа, тем не менее для нее они представляются более значимыми, чем для мужчины. Женщины сильнее, чем мужчины, реагируют на физическое старение. Поэтому сохранение внешней привлекательности и поддержка физической формы также является одной из основных потребностей многих женщин **после 40 лет.**

«Среди нас есть женщины, которые никогда не были замужем, есть замужние, разошедшиеся с мужем или разведенные и вдовы.... Некоторые из нас сейчас больше озабочены своим весом, пигментными пятнами и сухостью кожи... Многие из нас обеспокоены тем, что волосы редеют... Другие воспринимают физические изменения среднего возраста совершенно спокойно..... У некоторых из нас происходят изменения в профессиональной карьере; другие приспосабливаются к преждевременному уходу на пенсию...» (J. Spur lock).

РОЛЬ МЕТАПОТРЕБНОСТЕЙ В ВЫХОДЕ ИЗ КРИЗИСА

В целом разрешение мотивационного кризиса зависит от способности человека признать собственные заблуждения относительно сложившихся потребностей и установок, привести к адекватному соотношению свои возможности и желания, найти иные пути достижения поставленных целей.

Нежелание признаться самому себе в истинных причинах сложившейся ситуации приводит к появлению *«защитных механизмов»,* ложно мотивирующих, то есть рационально объясняющих действия человека. На риторический вопрос «Почему люди обманывают себя, одобряя в мотиве *ложные цели?»* К. Обуховский (1971) отвечал, что человек только тогда охотно смотрит правде в глаза, когда она ему приятна, а именно это и позволяет делать цель ложной, оправдывая действия в собственных глазах, снижая эмоциональный дискомфорт между желаемым и действительным.

Примерами таких мотивировок могут быть защитные механизмы, которые были выявлены в психологических исследованиях (Васильев В. К., Филимоненко Ю. И., 1996) среди крупных политических деятелей и государственных служащих высокого ранга:

1. *«Я — исключительный».* Достижения по служебной лестнице позволяют человеку воспринимать себя как неординарную личность. Он перестает прислушиваться к советам «снизу» и принимает решения, полностью

Защитные механизмы — физиологические и психологические способы саморегуляции, снимающие избыточное психическое напряжение, защищающие человека от неприятных эмоций, искажающие или скрывающие импульсы, которые угрожают целостности личности.

Ложные цели — рационально объясненные самому себе причины того или иного действия или поступка, оправдывающие поведения человека в его собственных глазах, а также в глазах общества.

Мотиваторы (мотивационные детерминанты) — факторы, которые участвуют в мотивационном процессе и обусловливают принятие решений.

Самоуважение — это предпочитаемость своего образа, в повседневной речи определяемая как чувство собственного достоинства. Уровень самоуважения отражается в предпочитаемой мотивации.

Самоактуализация — реализация человеком своего потенциала, то есть его стремление стать тем, кем он может стать, а значит — жить осмысленно и совершенно.

полагаясь на свой личный опыт и достижения. Мотивировка такого поведения заключена в рассогласовании между огромной трудностью достижения высокого социального статуса и реальной возможностью его одномоментно потерять.

2. *«У вас все плохо».* Мотивировкой использования этого защитного механизма является желание создать для себя более комфортные условия деятельности путем усиления, нагнетания, а отчасти и провоцирования нервно-психической напряженности у окружающих.

3. *«Жизнь — игра».* В данном случае мотивировкой выступает отношение к своей деятельности как к специфической игре со своими правилами и условиями, победами и поражениями, затрагивающими интересы человека.

Не устраняя основные причины, приведшие к кризису, защитные механизмы помогают человеку лучше адаптироваться к изменяющейся жизненной ситуации, снижают уровень напряженности, помогают поддерживать приемлемый для личности уровень самоуважения.

Самоуважение является центральным звеном и мотивом Я-концепции человека. Именно в зрелые годы потребность в самоуважении достигает максимального уровня и перестает расти (Маслоу, 1998). Это происходит по двум причинам.

Во-первых, в этом возрасте уже сформирована реалистичная оценка своей действительной значимости и ценности. Теперь она мало зависит от внешних факторов. Например, таких, как степень уважения других людей.

Во-вторых, самоуважение в значительной мере формируется на основе признания, репутации, социального статуса, общего приятия людьми и т. д. Все это большинство людей уже испытали к среднему возрасту и, следовательно, могут двигаться дальше к более высокому уровню растущей мотивации — потребности в *самоактуализации,* встречающейся, по мнению Маслоу, как раз после достижения человеком зрелого возраста.

Маслоу сделал предположение, что большинство людей, если не все, нуждаются во внутреннем совершенствовании и ищут его.

Исследования ученых

Психологические исследования, изучающие наиболее типичные установки *(мотиваторы),* показывающие, ради чего человек может стремиться к самосовершенствованию, выявили три сферы их мотивационного влияния (Ильин, 2000).

Мотиваторы, затрагивающие отношение к жизни:
— материальное благополучие — «чтобы иметь материальные блага»;
— облегченное существование — «чтобы легче было жить»;
— лучшая жизнь — «чтобы лучше было жить»;
— желание избежать неприятности.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к людям:
— хорошее взаимоотношение с людьми — «чтобы хорошо относиться к людям»;
— альтруизм, возможность помогать другим.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к себе:
— положительное отношение к себе людей — «чтобы ко мне относились с уважением»;
— совершенствование — «чтобы совершенствовать себя»;
— самореализация.

Интересен тот факт, что установки, связанные с отношением к жизни, встречаются у людей несколько чаще, чем мотиваторы, характеризующие отношение к себе.

Побуждение к реализации потенциалов для человека естественно и необходимо. Однако многие люди просто не видят своего потенциала. Они не только не замечают его существования, но часто и не понимают пользы самосовершенствования. Пожалуй, они склонны сомневаться и даже бояться своих способностей, особенно если первичный опыт их проявления был неудачным, тем самым уменьшая шансы для самоактуализации.

Боязнь человека воплотить собственное желание стать тем, кем он может стать, является значительным препятствием на пути к самореализации. Что стоит за страхом человека потерять то, что имеешь, даже ценой отказа от более высокого уровня достижений? Маслоу дает следующий ответ: на пути *мотивации роста* стоит потребность в безопасности.

Процесс роста требует от человека постоянной готовности рисковать, ошибаться, отказываться от старых привычек. А следовательно, и мужества на пути движения к новому. Следовательно, все, что увеличивает страх и тревогу человека, увеличивает также и тенденцию возврата к поиску безопасности и защиты. Очевидно, что большинство людей среднего возраста склонны сохранять специфические привычки, тем более что для этого возраста характерна сложившаяся система взглядов и ценностей, старый, устоявшийся стиль поведения, с трудом поддающийся корректировке. Реализация же потребности в самоактуализации требует от человека открытости новым идеям и опыту. В результате складывается ситуация, которую можно было бы охарактеризовать как *внутренний мотивационный конфликт* по ткну «стремление — избегание» (Ильин Е. П., 2000). Это приводит к неудовлетворению мотивации роста или, по-другому, *метапотребностей* человека и формированию у него специфических состояний, связанных с этой неудовлетворенностью: апатии, отчуждения, депрессии и цинизма (Маслоу, 1998). Человек становится обывателем, живущим сегодняшним днем, «просто реагирующим на стимулы, на поощрения и наказания, на чрезвычайные обстоятельства, на боль и страх, на требования других людей, на рутинные каждодневные события» (Maslow, 1968, p. 61).

Мотивация роста (метапотребности) — потребности высшего уровня, связанные с врожденным стремлением человека актуализировать свой потенциал. Возникают только в том случае, если основные потребности удовлетворены.

Внутренний мотивационный конфликт — противоречие, возникающее в результате борьбы мотивов, одновременной актуализации противоречащих друг другу или несовместимых мотивов.

Таким образом, многие люди среднего возраста, отказываясь от дальнейшего роста и предпочитая защищенность и безопасность, сами сознательно ограничивают свою мотивационную структуру, сужая жизненное пространство, мобильность поведения и обрекая себя на инертность бытия **и** застой.

МОТИВАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Выбор, сделанный в пользу безопасности и защищенности, побуждает человека среднего возраста обратить большее внимание на свои отношения внутри семьи.

МОТИВАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ

Нереализованные возможности человека, достигшего периода средней взрослости, начинают связываться с достижениями детей, воплощаясь **в двух наиболее распространенных вариантах:**

1. Самореализация через достижения детей, которые основываются на их собственном выборе и потенциальных способностях.

2. Подмена собственной мотивации роста стимулированием развития мотивационной сферы подрастающего поколения в «нужном» родителям (или одному из родителей) направлении; убеждение детей в необходимости принятия тех мотивов и целей, которые составляют собственную ценность человека, обрекая молодого взрослого на воплощение в жизнь нереализованного жизненного сценария родителей.

Иногда мотивом выбора последнего варианта является **соблюдение семейных традиций,** желание передать опыт, накопленный предыдущими поколениями. Это обстоятельство связано с тем, что, находясь в семье между детьми и стареющими родителями, люди среднего возраста обременены обязательствами по отношению к двум поколениям, а также по отношению к самому себе. Теперь они принимают на себя роль *хранителя семьи,* направляя свою активность на поддержание семейных традиций, достижений и сохранение семейной истории.

Проявлять заботу о близких людях человека побуждает чувство чьей-то значимости. По Эриксону, забота представляет собой «расширение взятых на себя обязательств заботиться о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес» (Erikson, 1982, p. 67). Являясь основным личностным достоинством зрелости, забота представляет собой не только чувство долга, но и естественное желание человека внести свой вклад в жизнь будущего поколения, а также проявить благодарность к тем, кто заботился о нем раньше.

Для отношений между средним поколением, детьми и родителями часто бывают характерны попытки повлиять на поведение друг друга. При этом существует миф о том, что это влияние приводит к грубым размолвкам и разногласиям из-за различий в образе жизни и ценностях. Тем не менее исследования показывают, что внутри семьи между поколениями существует удивительная преемственность в мотивационной направленности.

Хранитель семьи — роль, которую берут на себя люди среднего возраста, заключающаяся в поддержании семейных традиций, отмечании достижений и праздников, сохранении семейной истории и поддержке связей со всеми членами семьи.

В одном исследовании многие выпускники средней школы говорили о своих родителях (как правило, среднего возраста) примерно следующее: «Я не думаю, что у меня будут совершенно другие цели.... Когда они были в моем возрасте, они думали так же, только обычаи были немного другими» (Thursher, Spence & Lowenthal, 1974, p. 314. Цит. по: Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.).

Специфика возраста

Поддержка отношений между членами семьи — важная потребность людей среднего возраста, составляющая ведущую ценность этого поколения.

Поддержка отношений между **членами семьи** — важная потребность людей среднего возраста, составляющая ведущую ценность этого поколения. В случае отсутствия потребности заботиться о ком-то взрослый человек постепенно переходит в состояние поглощенности собой, при котором основным предметом заботы являются его личные потребности и удобства. Человек не заботится ни о ком и ни о чем, потворствуя лишь своим желаниям. Жизнь превращается в удовлетворение собственных нужд, обедняются межличностные отношения. Ценностные ориентации сдвигаются на другие сферы деятельности: личное здоровье, религию, работу.

Однако приближение пенсионного возраста, связанного с ограничением круга реализации профессиональных способностей и опасностью потери рабочего места, в отсутствии потребности заботиться о ком-то может снова вернуть человека к переживанию **мотивационного кризиса** с характерными для него чувствами безысходности, тоски и бессмысленности существования.

Половые различия

Как показывает психологическая практика, переживание мотивационного кризиса больше присуще мужчинам после 50 лет, нежели женщинам. Это обстоятельство связано с тем, что именно женщинам свойственна роль «хранительницы очага», предполагающей заботу обо всех членах семьи. Посвящая свою жизнь помощи взрослым детям и заботе о подрастающих внуках, женщина средних лет (особенно после 50 лет) избегает переживаний дискомфортных состояний, связанных с отсутствием смысла жизни.

В то время как мужчинам, чьим смыслом жизни всегда была работа и достижения в этой сфере, не придающим особого значения заботе о других членах семьи, с годами труднее приспосабливаться к ситуации ослабления своей профессиональной роли в обществе. В результате для мужчин возможна потеря смысложизненной ориентации и появление необходимости поиска новых целей для поддержания жизненного смысла.

МОТИВАЦИЯ СУПРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Если семья имеет смыслообразующее значение в жизни человека, а отношения внутри семьи не удовлетворяют его потребностей в заботе и безопасности, то выходом из такого положения нередко бывает развод и образование новой семьи после 40 лет. Однако в целом в этой возрастной группе уровень разводов гораздо ниже, чем среди молодых пар. Так, можно ожидать, что из 8 супружеских пар, состоящих в первом браке, распадется только 1 пара. Удельный вес разводов в браках продолжительностью 20 лет и более — всего 11,6% (Андреева Т. В., 1998). Эти^ифры говорят о резком изменении в сознании человека концепции брака как союза, заключаемого на всю жизнь.

«Опустевшее гнездо» — период в жизни семьи, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом.

Мотивы развода супружеских пар в период средней взрослости в основном остаются те же, что и у молодых супругов: они хотят получать от совместной жизни больше, чем имеют в настоящее время. Наиболее частыми мотивами развода являются пьянство или алкоголизм, измена или подозрение в измене. Кроме того, если муж и жена все время испытывали в браке те или иные трудности во взаимоотношениях, то уход взрослых детей из родительского дома *(«опустевшее гнездо»)* также может вызвать личный или семейный кризис супругов. Они понимают, что устали друг от друга, имеют разный круг общения, определяющий раздельное времяпрепровождение, что в их отношениях наступила дисгармония в сексуальных потребностях и возможностях, образовалось психологическое отчуждение и нет больше необходимости оставаться вместе ради детей.

Значительное число людей, особенно проживших вместе больше 15 лет, воспринимают развод как поражение. Тот, кто являлся инициатором развода, может ощущать грусть, гнев, вину, но также и чувство контроля над ситуацией. Интересен тот факт, что, хотя после развода женщины и оказываются в более сложной моральной и финансовой ситуации, именно они в большинстве случаев являются инициаторами разводов.

В нашей стране, по данным разных авторов, около 70% разводов происходит по инициативе жен (Д. М. Чечот, 1976). Наиболее активны в расторжении брака молодые жены (до 25 лет), причем женская инициатива в этом вопросе преобладает до 50 лет (Андреева Т. В., 1998).

Партнер, который не принимал решение о разводе, часто чувствует себя отвергнутым. Нередко у него возникает чувство унижения и бессилия. Если семья представляла для него основную жизненную ценность, то последствия могут быть достаточно тяжелыми — от депрессии до потери желания жить.

Между тем большая часть разведенных супругов справляются со своими проблемами уже через 2-3 года. Те, у кого жизнь складывается вполне благополучно, обычно вступают через 3-4 года в повторный брак. Однако количество повторных браков среди разведенных мужчин в 3 раза выше, чем среди разведенных женщин.

Как и мотивы разводов, **причины образования новых союзов** остаются теми же, что и в период ранней взрослости. Человек хочет любви, духовной близости и заботы о себе и других. Многие разведенные мужчины в возрасте **старше 40 лет,** вступая в повторный брак, выбирают женщин гораздо моложе себя и снова заводят детей. Вероятно, подобный выбор мотивируется желанием человека не просто начать все заново, а так, чтобы вновь почувствовать себя молодым, как это было много лет назад, вернуть себе былую остроту чувств и переживаний. Меньшая, но заметная часть разведенных людей ис-



Многие разведенные мужчины в возрасте старше 40 лет, вступая в повторный брак, выбирают женщин гораздо моложе себя и снова заводят детей.

пытывают горечь и одиночество в течение 10 лет после развода. Некоторые мужчины практически теряют контакт со своими детьми и, несмотря на свое материальное благополучие, отказываются помогать им, мотивируя свое поведение тем, что они испытывают дискомфорт от воспоминаний о прежней семейной жизни. Некоторые женщины продолжают использовать своих детей в качестве оружия для борьбы со своими мужьями, стремясь получить как можно больше материальных благ или просто из желания досадить им.

Психологический анализ супружеских пар, проживших вместе более 15 лет, показывает, что наиболее распространенным **мотивом сохранения брака,** как для мужчин среднего возраста, так и для женщин, оказываются благоприятные отношения между ними, когда супруг(а) является их лучшим другом.

Интересно отметить, что у мужчин и женщин, долго состоящих в браке, **семь наиболее важных мотивов совместной жизни** совпадают (КрайгГ., 2000):

1. Он (она) является моим лучшим другом.
2. Он (она) нравится мне как личность.
3. Брак — это долгосрочное обязательство.
4. Брак священен.
5. У нас общие цели и задачи.
6. Он (она) со временем становится все интереснее.
7. Я хочу, чтобы наши отношения завершились успешно.

Половые различия

В то же время, независимо от прочности брака и степени удовлетворенности им, у женщин среднего возраста продолжает преобладать ориентация на специфические семейные ценности, а у мужчин ведущей остается профессиональная деятельность (Н. Ф. Федотова, Л. А. Филиппова), в процессе которой он стремится сохранить за собой то положение на производстве и службе, которого добился раньше.

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чем старше становится человек, тем больше он дорожит своим рабочим местом. В ходе исследования работающих представителей среднего класса в возрасте от **46 до 71 года** (Pfeiffer & Davis, 1971) 90% опрошенных мужчин и 82% женщин сообщили, что они бы продолжали работать, даже если бы могли этого не делать. Даже те, чей возраст приближался к пенсионному, предпочли бы — в подавляющем большинстве — продолжать трудиться, хотя бы неполный рабочий день.

Таким образом, остаться без работы к концу периода средней взрослости для многих людей является пугающей перспективой, связанной с утратой жизненных целей, ухудшением материальных условий и ощущением, что жизнь прожита и впереди только старость. Встретить ее спокойно может позволить себе человек, относящийся к последующему периоду своего развития как к ожидаемому событию своей жизни, которое можно предвидеть, к которому можно подготовиться и в отношении которого можно строить планы. В этом случае возникает мотивационная установка, позволяющая воспринимать приближение пенсионного возраста как новый своеобразный жизненный этап, служащий для продолжения реализации человеком своих возможностей.

Чем старше становится человек, тем больше он дорожит своим рабочим местом.

Средний возраст — это не только *период сохранения достигнутого,* но и время серьезной, *переоценки профессиональной карьеры,* когда человек может ощущать дискомфорт и разочарование в работе гораздо больше, чем в ранней или поздней взрослости.

Исследования

Психологические исследования показывают, что **после 40 лет** у взрослых людей возможно изменение ценностей и целей. Так, например, по данным, полученным при изучении ценностно-мотивационной сферы офицеров МВД, у младших офицеров в возрасте до 35 лет главными ценностями выступают свобода, товарищи, друзья, обеспеченная жизнь, а у старших (после 35 лет), наряду с профессиональной деятельностью, большое значение приобретают семейная жизнь и здоровье (Корчмарюк В. А., 1998).



Изменения в системе ценностей и жизненных целей нередко побуждают человека задумываться о корректировке направления своей профессиональной карьеры. Что в таком случае будет выступать в качестве движущей силы, на этот счет мнения различных авторов расходятся. Д. Левинсон (1978) считает, что изменение профессионального пути будет обусловлено **возвращением мечты** — стремлений, идеалов и целей молодости. Л. Е. Томас (Thomas, 1979) полагает, что общественные условия, являющиеся опосредованной мотивацией, определят новый выбор и действия человека, испытывающего резкие изменения своих ценностей и установок.

Между тем, как показывает практика, лишь малая часть людей резко изменяют свою профессиональную карьеру в середине жизни (Levinson, 1978). Мужчины делают это чаще, чем женщины, так как последние в этом возрасте все еще не оставляют попыток добиться повышения по службе и не готовы к переоценке своих профессиональных целей и достижений (Droege, 1982).

В целом смена профессионального пути затрагивает, как правило, тех людей, которых к этому вынуждают жизненные обстоятельства. Однако меняют профессию и те, кто чувствует, что их способности не используются в полной мере на той работе, которая у них есть. Причем следует отметить, что первая причина — вынужденное изменение места работы, острая нехватка денег и т. д.— встречается гораздо чаще, чем вторая.

Переоценка профессиональной карьеры — период самоанализа, часто встречающийся в середине жизни и связанный с профессиональным выбором и продвижением вперед. Иногда приводит к изменению направления карьеры. ***Этап сохранения достигнутого*** — период, когда человек стремится сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого он добился ранее.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жизненные обстоятельства вынуждают человека среднего возраста не просто менять работу, но и осваивать новые сферы деятельности, требующие новых знаний, с целью приспособления к меняющимся условиям труда. Иными словами, основным мотиватором ученичества в среднем возрасте является складывающаяся **жизненная ситуация,** когда человек просто вынужден переучиваться. Это происходит либо вследствие потери рабочего места, раннего ухода на пенсию, переезда и т. д., либо после взросления детей, когда, например, женщины вынуждены возвращаться на рынок труда. Особенно это касается тех, кто занят или хочет быть занят в сферах деятельности, характеризующихся *устареванием профессиональных знаний.* Например, в таких отраслях, как компьютерные технологии, медицина, техника, в которых около половины знаний устаревают примерно через 3-4 года.

Проблема устаревания знаний особенно актуальна для людей среднего возраста, потому что, во-первых, школьное и профессиональное образование они получили уже много лет назад, а во-вторых — и это не менее важно,— продолжительность трудовой деятельности большинства взрослых людей в нашем столетии заметно увеличилась — в среднем с 21 года в 1900 году до 37 лет к 1980 году (Крайг Г., 2000).

Как показывают психологические исследования, для людей среднего возраста наиболее значимыми в процессе профессионального переобучения являются **мотивы развития личности** и **познавательные мотивы.** При этом доминируют познавательные мотивы, а мотивы развития личности, такие, как стремление расширить свой кругозор и эрудицию, повысить общекультурный уровень, занимают в структуре мотивации учения человека второе место (Городецкая И. М., 1998).

В блоке *опосредованных мотивов* наибольшую значимость имеют **стимульные мотивы,** такие, как возможность самореализации в профессиональном плане, профессионализм преподавателей и т. д.

Кроме того, на структуру мотивации учения людей после 40 лет влияет и уровень образования. Для человека со средним специальным образованием особую значимость имеют **познавательные мотивы,** включающие в себя интерес к изучаемым предметам, желание повысить свой социальный статус и стремление получить глубокие знания.

Для человека с высшим образованием характерны **мотивы развития личности и мотивы достижения.** Однако какими бы ни были мотивы воз-

Мотивы *развития личности* — внутреннее побуждение личности расширить свой кругозор, повысить эрудицию и общекультурный уровень, то есть потребность заниматься самосовершенствованием.

Познавательные мотивы — стремление человека знать, уметь понимать и исследовать в той или иной области деятельности.

Опосредованные мотивы — мотивы, возникшие в связи с внешними обстоятельствами, например в рамках изменяющихся требований со стороны общества или рынка труда ради получения диплома, который расширит возможности трудоустройства. ***Стимульные мотивы*** — мотивы, подразумевающие наличие определенного стимула, побуждающего к действию, например такого, как престижность профессии, профессионализм преподавателей и т. д.

вращения человека в процесс обучения, наблюдения показывают, что большинство «учеников среднего возраста» относятся к своей учебе с повышенной ответственностью. Они регулярно посещают занятия и демонстрируют в учебе даже лучшие результаты, чем молодые.

Для того чтобы человек снова решился стать студентом, он должен принять во внимание целый ряд факторов и, как правило, заручиться поддержкой своей семьи. Подобное решение предполагает оценку своих способностей и возможностей, поскольку студент как учащийся находится в зависимом положении.

Кроме того, взрослый человек может оказаться среди большой группы людей, которые намного моложе его; возможно, он будет старше даже своих преподавателей. Разница в возрасте может стать причиной того, что на первых порах человек будет испытывать определенное чувство сомнения и дискомфорта. Тем не менее осознание той значимости и полезности, которое приносит работа, помогает человеку среднего возраста преодолеть трудности, связанные с профессиональным переобучением, будь то овладение новой профессией или же обычные курсы повышения квалификации.

РЕЗЮМЕ

Желание человека среднего возраста действовать без промедления и тут же получать результат изменяет структуру его мотивации, смещая образующие ее компоненты в сторону удовлетворения обостряющихся потребностей.

Среди них основными являются: реализация своего творческого потенциала; необходимость передать что-то следующему поколению; корректировка деятельности с точки зрения возможной стагнации и упущенных возможностей; забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями; подготовка к спокойной и обеспеченной жизни в пожилом возрасте.

В контексте этих изменений происходит осмысление и переоценка жизни в целом; корректировка сложившейся системы ценностей в трех связанных между собой сферах: личной, семейной и профессиональной.

Резкие социальные и жизненные изменения в любой из этих сфер, такие, как ранний выход на пенсию, сокращение на работе, потеря ребенка или супруга, вынужденный переезд к новому месту жительства и т. д., могут вызвать *мотивационный кризис,* связанный с ослаблением или отказом человека от ведущего жизненного мотива, его сменой, а также определить последующий путь мотивационного развития личности.

Критической точкой мотивационного кризиса оказывается потеря человеком центрального жизненного мотива — смысла жизни и образование так называемого экзистенциального мотивационного вакуума, преодолеть который ему помогают основные жизнеобеспечивающие потребности в самоуважении и самореализации.



ГЛАВА 4

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ

С1едующеи за молодостью стадией человеческой жизни является зрелость. Понятие «зрелость» означает относительно стационарный в телесном и умственном развитии период жизни человека. Это стабильное время характеризуется его ответственностью и «душевной свежестью». Этому периоду жизни свойственны, с одной стороны, соблазны молодости, с другой — зрелый опыт. Во многих классификациях этот возраст рассматривается как узловой пункт развития, «вершина жизни», «плата». В Древней Греции такой возраст и свойственное ему состояние духа называлось «акме» — наиболее полный расцвет человеческой личности, способной совершать деяния (Карсаевская Т. В., 1997).

ОБЩИЕ ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ В ВОЗРАСТЕ СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В среднем возрасте взрослые люди пытаются быть преуспевающими и состоятельными в самых разных направлениях жизни. Они проходят новые стадии развития вместе со своими взрослеющими детьми, меняются их формы взаимодействия и статус относительно старшего поколения членов семьи — стареющих родителей. Происходят изменения в их общесоциальном положении и в сфере профессиональной деятельности.

Во всех этих переменах участвует *Я-концепция* личности. Она обогащается новыми *Я-образами,* принимает во внимание постоянно меняющиеся ситуационные отношения и вариации самооценок и детерминирует все взаимодействия. Я-концепция зрелого взрослого развивается в результате возникновения большого числа частных Я-концепций и в процессе генерирования концептуального ядра личности. Можно утверждать, что «с одной

Я-концепция — это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности.

Я-образ — совокупность чувственных образов (ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

стороны, в среднем возрасте трудно обрести твердую почву под ногами, поскольку стремительный поток жизненных событий вызывает постоянные социальные и когнитивные изменения, но, с другой стороны, не менее верно и то, что годы средней взрослости — это время относительного постоянства и преемственности в развитии личности и видов на будущее. Несмотря на испытываемый нами натиск внешних изменений, внутренние изменения происходят постепенно и, как правило, наступают вместе с важными жизненными событиями» (Крайг Г., 2000, с. 783).

На рубеже молодости и зрелости человек обозревает пройденный жизненный путь, рассматривая с вершины своего возраста то, что уже состоялось, и предугадывая то, чему еще суждено произойти. Констатирующий реальность Я-образ дает человеку основание для личностных самопророчеств, вносит позитивную или совсем не позитивную суть в самооценки. Самооценки зрелой личности становятся более реалистичными, рационализированные самопророчества уточняют цели и смысл жизни, Я-концепция выверяет свои истинные ценности.

Вся эта личностная динамика происходит в связи с тем, что имеет место в семье, в профессиональном мире и вообще в большом социуме.

Хейвигхерст (1953) выделил в жизни человека в период средней взрослости основные события, означив их как жизненные задачи:

1. Достижение зрелой гражданской и социальной ответственности.
2. Достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня.
3. Выбор подходящих способов проведения досуга.
4. Помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми.
5. Усиление личностного аспекта супружеских отношений.
6. Принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним.
7. Приспособление к взаимодействию со стареющими родителями. Решение

этих задач происходит под контролем и влиянием Я-концепции человека, которая в свою очередь как инструмент решения данных жизненных задач также совершенствуется.

Так, Я-концепция становится более реалистичной, избавляясь от «иллюзий» юности и ранней молодости в оценке своих жизненных перспектив и возможностей. Более адекватное восприятие и переживание своего истинного «Я» достигается человеком посредством освобождения от условной ответственности перед ожиданиями и оценками тех, кто все еще выполнял роль наставников (родители, профессиональные руководители, государственные лидеры). Осознание себя приводит к добровольному принятию личной ответственности за свое развитие (в широком понимании). «Людей можно считать "лично ответственными" в том случае, если они берут на себя ответственность за свою *самоактуализацию,* а не просто испытывают чувство ответственности за других» (Нельсон-Джоунс Р., 2000, с. 50).

Я-концепция зрелых взрослых продолжает развиваться. У гармоничных личностей увеличивается не только количество, но и значимость положительных Я-концеп-

Самоактуализация — стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности и т. п. Самоактуализация (в концепциях гуманистически ориентированных психологов) занимает в структуре потребностей личности одно из первостепенных мест в ряду фундаментальных потребностей.

ций. Это обеспечивает самопринятие — «более фундаментальный способ провозглашения желательных качеств "правильными", поскольку положительные Я-концепции или оценки могут отражать условия ценности, которые препятствуют реалистическому восприятию» (Комбс и Снигг, 1959).

Я-КОНЦЕПЦИЯ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ

В возрасте средней взрослости у самоактуализирующихся зрелых личностей приобретают полноту значимости этические ценности. Преимущественно это проявляется в отношениях этих личностей с более молодыми людьми, а также с более старшими по возрасту. Зрелые взрослые «способны идентифицировать себя с другими людьми, так что они склонны способствовать самоактуализации других, так же как и собственной самоактуализации». В своем влиянии они проявляют осторожность, чтобы не посягать на право других при удовлетворении своих собственных потребностей. Их Я-концепция стремится сохранять автономность и ограждает от пересечений свое концептуальное пространство. Самоактуализирующиеся люди способны проводить различия между целями и средствами, то есть в самооценивании больший вес приобретают Я-образы, контролирующие нравственные нормы, в отличие от действующих операционных Я-образов более молодого возраста.

Вехи в развитии

Я-концепции самоактуализирующихся людей способствуют проявлению основных личностных качеств: открытости переживания, рациональности, личной ответственности, самоуважения, способности к поддержанию хороших личных отношений и этической жизни. Все это должно быть присуще успешно развивающейся зрелой личности.

При сравнении особенностей Я-концепции на этапе средней и ранней взрослости можно сказать следующее.

На этапе ранней взрослости личность «тестирует реальность» более целенаправленно (чем в подростковом и юношеском возрасте). Однако часто жизненные эксперименты проводятся без учета реальных сил экспериментатора и вне предвидения (более или менее всестороннего) последствий этих « исследований ».

На этапе зрелости личность становится более избирательной в выборе цели для приложения своих сил и других индивидуальных способностей, а также более ответственной за результаты своего «самовыражения». Можно сказать, что сутью Я-концепции становится не самоактуализация любыми доступными индивиду средствами, а самоактуализация в пределах нравственных правил и более значительных, чем ситуационные, личностных ценностей.

Если такая эволюция по каким-либо причинам не происходит, то одной из причин такого отставания в психическом развитии у этих людей может являться незавершенность самоактуализации на этапе импульсивного, спонтанного, «юношеского» экспериментирования. Личностные «модели» и «перспективные Я-образы» у них еще не прошли свою «проверку» реальности.

Эти элементы прогнозируемой Я-концепции создают напряжение якобы «нереализованных возможностей» и нагнетают усилия человека в направлении действий, противоречащих как общесоциальным правилам, так и

концептуальным личностным нормам (в этом случае частные Я-кон-цепции личности не гармоничны общей Я-концепции).

Итак, неэффективная Я-концеп-ция имеет место при избыточности не проверенных практикой (или ее моделированием) Я-образов человека. Тем более когда эти Я-образы противоречивы и их воплощение возможно в разных несопоставимых или даже взаимоисключающих реалиях.

Самооценка — компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков (Психологический словарь, 1983, с. 332).

«Аффекты на себя» — аутонаправленная негативная эмоциональная реакция.

Интериоризация оценок— перенос представлений других личностей в свое сознание.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ ВОЗРАСТА СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

КОГНИТИВНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ САМООЦЕНКИ

У зрелых личностей усиливается **когнитивный компонент самооценки,** так как к этапу средней взрослости у успешно функционирующей личности достаточно знаний о себе, чтобы объективно себя оценивать. В этом случае редкими оказываются *«аффекты на себя»,* связанные с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намеченных целей.

В силу того что на этапе ранней взрослости критерии успешности человека складываются из сравнения себя с другими (что неизбежно сопровождается эмоциями, сила и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания), **эмоциональная составляющая самооценки** у молодых взрослых имеет порой превалирующую значимость.

В более зрелом возрасте, когда *интериоризация оценок* других уже произошла, самооценка человека уже в большей мере ориентирована на его внутренние эталоны. При этом эмоциональное сопровождение самооценки становится более сдержанным и свернутым к категориальным характеристикам. По мнению А. В. Захаровой (1989), эмоционально-ценностное отношение к себе с возрастом постепенно дифференцируется и обобщается.

Сбалансированность когнитивного и эмоционального компонента в самооценке, характерная для наиболее гармонично развивающихся личностей на этапе ранней взрослости, к моменту зрелости приобретает тенденцию усиления когнитивного звена. Осознанное, взвешенное, реалистичное отношение к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «Я».

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧАСТНЫХ И ОБЩИХ САМООЦЕНОК

Молодости и ранней взрослости свойственно наличие большого количества частных **самооценок,** которые взаимопересекаются, иногда конфликтно взаимодействуют в отстаивании значимости именно тех фрагментов личности, которые они детерминируют.

Представим, например, взаимодействие частных самооценок у 30-летней женщины: «Я не так хороша собой, как мои подруги, однако во мне есть

целеустремленность в профессиональном росте, и это дает мне уверенность и самоуважение». В данном примере Я-концепция женщины обрела свою конкретность благодаря возможности высоко оценить такой аспект себя, который соотносился с наиболее значимым Я-образом в общей структуре Я-концепции, получившим высокий уровень самооценки.

В период зрелости, если никаких потрясений, связанных с дискредитацией значимого Я-образа не произошло, рассмотрение и оценивание частных Я-образов (например, своей внешности) для личности не актуально. Личность продолжает в самовосприятии ориентироваться на тот Я-образ, который ранее оказался значимо выделенным. Таким образом, число частных самооценок сокращается и самооценка приобретает обобщенный характер. В различных ситуациях (которые и в зрелом возрасте остаются столь же разнообразными) проявляется «проекция» этой общей самооценки, т. е. имеет место ее ситуационная вариация.

С точки зрения некоторых исследователей, общая самооценка, отражающая позитивное или негативное отношение ко всему тому, что входит в сферу «Я», сводится к эмоционально-ценностному отношению личности к себе (Захарова А. В., 1989 и др.). Однако позитивное или непозитивное отношение можно рассматривать как результат соответственного когнитивного программирования, отражения мыслей человека о себе, его установок на самовосприятие. Эмоции в этом случае являются лишь производными от эмпирической проверки личностных когниций (Эллис А., 1977).

Другие точки зрения на взаимодействия частных и общих самооценок позволяют считать, что идентичность частных самооценок свидетельствует о незрелости общей самооценки личности как целостного образования. При этом общая самооценка рассматривается как иерархизированная система частных самооценок, находящихся в динамическом взаимодействии между собой. Причем целостная самооценка не сводится к совокупности частных (Федотова Е. О., 1985, Чеснокова И. И., 1977).

Исследования Е. О. Федотовой свидетельствуют, что при недифференцированной системе частных самооценок их связь с общей самооценкой носит прямой характер, а при дифференцированной — они становятся относительно независимыми в функциональном отношении.

Как пишет И. И. Чеснокова, в становлении общей самооценки личности ведущая роль отводится когнитивному компоненту, поскольку его функцией является обобщение наиболее значимых для личности самооценок, их синтез и выработка ценностной самооценки, в которой отражается понимаемая личностью ее собственная сущность.

ВРЕМЕННОЙ АСПЕКТ САМООЦЕНКИ

Временная отнесенность содержания самооценки позволяет выделять ее разные виды: она может функционировать как *прогностическая, актуальная (корригирующая)* и *ретроспективная* (Захарова А. В., 1989).

На каждом из этапов развития личности имеют место эти три разнонаправленные во времени виды самооценки. Однако на каждом из этапов один из этих видов является превалирующим. Так, на этапе ранней молодости самооценка личности имеет преимущественно прогностическую направленность. В зрелом периоде она в большей мере отражает актуальные самопроявления человека и тем самым выполняет регулирующую и коррекционную функции. И это касается не только ситуационной гармонизации самооцениваемой личности, но и соотнесения прогностической и реально существующей самооценок.

Прогностическая самооценка — уровень возможных достижений человека в какой-либо актуальной ситуации. ***Актуальная (корригирующая) самооценка*** — отражает в настоящем времени самопроявления личности, констатирует степень адекватности поведения, что способствует его коррекции или оптимизации. ***Ретроспективная самооценка*** — самооценка, обращенная к прошлому, посвященная рассмотрению опыта.

В зрелом возрасте в профессиональной и личной жизни человека происходит подведение итогов по тем направлениям, в которых личность предприняла наиболее значительные и самостоятельные шаги в самоактуализации. При этом личность не только констатирует свою успешность или неуспешность, но и пытается объяснить причины этих успехов или неудач. Обеспечивается этот анализ ретроспективой развития и актуализации конкретных Я-образов человека. В то же время ретроспективная самооценка детерминирует анализ и выводы относительно собственного поведения и деятельности.

Удовлетворенность человека своими достижениями зависит от представления своего уровня результативности, то есть уровня притязания в чем-либо. Прогностическая самооценка оценивается как уровень возможных достижений человека в какой либо актуальной ситуации.

В возрасте средней взрослости в структуре Я-концепции «преуспевающей» личности прогностическая составляющая самооценки преображается по содержанию. Если ранее ее содержание было более объемным и многоплановым (личность, которая жила ожиданиями и стремлениями к самоактуализации, предполагала достигнуть многого в разных направлениях), то сейчас оно концентрируется на том, в чем достигается успешность, дающая удовлетворение, или на том, что приносит удовлетворенность человеку без приложения чрезмерных усилий (с учетом личностных ориентации).

Я-ОБРАЗ И САМООЦЕНКА

Я-образ гармонично развивающейся личности в этом возрасте преобразуется в Я-образ, преимущественно связанный с обеспечением развития других личностей (детей, учеников, младших сослуживцев и т. д.).

В зрелом возрасте сокращение реального времени самоактуализации идеальной Я-концепции человека требует ее реорганизации. Сбалансированное соотношение Я-реального и Я-идеального преобразуется в усиление значимости Я-реального.

«Несостоятельность» реальной Я-концепции (ее непозитивное оценивание) «отдаляет» в личностном пространстве и времени идеальный Я-образ.

Следствием этого может быть:

1. Попытка избавиться от идеального Я-образа (блокировать его).
2. Попытка рационализировать неадекватный реальный Я-образ.
3. Попытка найти замену неприемлемому Я-образу с помощью защитного Я-образа (иногда из арсенала патологических защит).

ВЛИЯНИЕ КРИЗИСНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ НА СТРУКТУРУ САМООЦЕНКИ

В среднем возрасте проблемы здоровья все больше начинают обращать на себя внимание. Организм человека становится все более уязвим для

различных заболеваний. Заболевая или наблюдая за болезнью своих близких, люди средних лет чаще переживают кризисные ситуации.

К болезням, которые чаще всего поражают людей среднего возраста, относятся **сердечно-сосудистые** и **онкологические заболевания.**

Механизмы развития

При кризисных жизненных ситуациях центральным психологическим механизмом изменений личности выступает перестройка в иерархии мотивов в связи с главным мотивом сохранения жизни.

Независимые составляющие самооценки находятся в иерархическом соподчинении, определяющемся тем, какую личностную значимость имеет то или иное оцениваемое качество. Если меняются актуальные мотивы человека, то из глобальной самооценки выделяется ее ситуационный аспект.

В качестве модели кризисной жизненной ситуации можно рассмотреть онкологическое заболевание. Такую ситуацию характеризуют: неопределенность прогнозов на будущее, страх смерти, необходимость длительного лечения, возможно связанного с оперативным вмешательством, и в связи с этим — боязнь страданий.

Суть этого личностного кризиса — предполагаемый крах жизненных ожиданий человека. У людей в подобных ситуациях происходит становление новых ценностей и оценочных категорий, изменяется иерархия мотивов, в самооценке начинают превалировать новые аспекты.

Изучение организации самооценки онкологических больных и здоровых людей проводилось в исследовании А. Ш. Тхостова и А. Д. Степанович (1987). Эксперимент проводился с помощью модифицированного варианта методики изучения самооценки Дембо—Рубинштейн.

Предлагался набор из 32 самооценочных шкал. Их подбор основывался на анализе литературы по психологическим особенностям онкологических больных. В отдельных характеристиках-шкалах фиксировались имеющиеся в литературе черты портрета онкологического больного. При подборе шкал уравнивалось число характеристик, относящихся как к внешним моментам, не зависящим от человека, его активности, контроля (красота, удачливость), так и к внутренне контролируемым (сдержанность и т. д.).

Испытуемых просили оценить себя по предложенным шкалам в настоящее время и ретроспективно. Регистрировались спонтанные высказывания испытуемых.

В экспериментах приняли участие 100 человек: 50 больных на послеоперационной стадии лечения и контрольная группа из 50 здоровых испытуемых.

Из результатов этого исследования следует, что структурно-иерархическая организация самооценки у больных отличается от здоровых. За изменением самооценки стоит смена реально действующих мотивов.

Так, мотив сохранения здоровья стал главным побудительным и смыслообразующим в жизни онкологических больных. Они выдвинули на первый план в иерархическом построении самооценки фактор «Здоровье и социальный оптимизм». При этом произошла переоценка прошлых событий и ценностей. Таким образом, в ситуации онкологического заболевания происходит глобальное изменение самооценки человека.

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ И САМОСОЗНАНИЯ ПОГРАНИЧНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ СТРУКТУРЫ

«Диффузность самоидентичности» — комплекс переживаний человека, связанный с чувством его неполноценности и потерей собственного Я.

Пограничная личность —- личность с пограничными психическими расстройствами.

Пограничные психические расстройства — инициальные (начальные) формы психических аномалий, при которых нет патологической деформации личности.

В современных исследованиях наиболее значимой характеристикой *пограничной личности,* определяющей как структуру, так и ее генез, принята *«диффузность самоидентичности»* — комплекс переживаний человека, связанный с чувством его неполноценности и потерей собственного Я (Соколова Е. Т., 1995, с. 43).

Такая особая структура самосознания человека некоторыми авторами называется «расколотой». Расколотое самосознание состоит из двух Я: внешнего — защитно-идеализированного, и глубинного — неразвитого, неэффективного. Их сосуществование как абсолютно противоположных Я-концепций оказывается возможным благодаря различным защитным механизмам человека, главную роль среди которых выполняет механизм «разъединения» внешнего Я и Я реального. При этом внешнее Я доминирует, а реальное Я составляет угнетенную структуру, несформированную из-за значительной фрустрации на ранних этапах развития личности.

Противоречивая двойственность Я проявляется во всех формах психического становления личности.

Так, например, негативное влияние внешнего Я имеет место при внутреннем противостоянии между индивидуальными и социальными целями и принципами. Сложности в профессиональной и общественной деятельности у таких личностей возникают преимущественно потому, что мотивация успеха или достижения у них не связана с деятельностью. Она чаще ориентирована на удовлетворение честолюбивых намерений человека, в том числе связанных с признанием его значительности и восхищением окружающих. Аналогично в том, что касается взаимодействия с другими людьми, привязанностями, дружественностью, внешнее Я приводит в начале к идеализации, а далее к дискредитации таких ценностей.

В силу слабости реального Я, инфантильности в самопроявлениях и потребностях у таких личностей возникает стремление «опереться» на чью-либо силу и значительность. Порой идентификация с сильным, «могущественным» другим оказывается настолько глубокой, что отказ или нежелание партнера (чьи возможности и достоинства эксплуатируются) принять как должное претензии воспринимаются инфантильным Я как отказ в том, на что имеется право. При фрустрации таких потребностей возникают ярость и ненависть. Кроме того, таким личностям свойственна патологическая нетерпимость и непереносимость критики.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ПЕРЕМЕНА РОЛЕЙ

Люди среднего возраста меняют свои *социальные роли.* Они становятся поколением, стоящим у «социального руля»: руководят государством, раз-



Президент России В. В. Путин — представитель поколения, стоящего у «социального руля».

личными предприятиями и организациями, в целом выполняют созидательную роль в обществе и влияют на его развитие. Поэтому для людей этого возраста актуальна «проблема социальной желательности». Эта проблема возникает всякий раз в ситуации *«внутренних самоотчетов»* в тех сферах, в которых существуют эталоны должного, правильного образа действий, мыслей и т. д.

Социальный статус — понятие, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на свою социальную группу.

Исследователями Я-концепции человека отмечается, что различные ее составляющие связаны между собой часто хуже, чем каждая из них в отдельности — с мерой социальной желательности. Стремление видеть и культивировать в себе социально ценные качества — одно из реальных стремлений человека, которое, конечно же, отражается в его Я-концепции. Поэтому образ самого себя, в который человек верит, содержит черты, обладать которыми человек стремится и которые сознательно в себе признает. Людям порой непросто отличить полупроизвольную тенденцию подчеркивать в себе социально желаемые качества от прямой фальсификации Я-образа в ситуации, когда выгодно считать себя личностью с определенными качествами. Люди часто пытаются представить себя в социально выигрышном свете, тем более если такой Я-образ предполагает связь с определенным *социальным статусом:* Я-образ общественного деятеля, Я-образ правозащитника и т. д. Таким образом, многим людям свойственна «стратегия самоподачи» и «самопрезентации», которая сказывается на их Я-образе, во всяком случае — на его «социальной составляющей».

Р. Баумейстер (Baumeister, 1982) выделил **две стратегии самопрезентации:** «ублажающую» и «самоконструирующую».

«Ублажающая» стратегия человека управляется критериями, принятыми в данной социальной группе, и направлена на то, чтобы выставить себя в благоприятном свете (подстраиваясь под социальную группу) и получить « вознаграждение ».

«Самоконструирующая» стратегия направлена на поддержание укрепления «идеального Я», т. е. вытекает из желания человека произвести впечатление на других теми качествами, которые входят в его идеальное Я.

Если поведение человека меняется в различных группах, это говорит об «ублажающей» стратегии, если не меняется — о «самоконструирующей».

Социальная роль— социально одобренные формы поведения, ожидаемые от индивида, занимающего определенную позицию в системе общественных и межличностных отношений.

Внутренний самоотчет — сравнение желаний и целей, убеждений и чувств с социальными установками, ценностями, ожиданиями.

Стратегия самопрезентации — последовательность действий в самопредъявлении.

ЭКСПЕРИМЕНТЫ, ПОДТВЕРЖДАЮЩИЕ КОНЦЕПЦИЮ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

Существует большое число экспериментальных исследований, подтверждающих основные положения самопрезентационной концепции. Данные исследования доказывают, что поведение человека меняется в зависимости от условий (публичности или приватности). Кроме того, оно также существенно зависит от окружающей человека аудитории.

Причем эти положения подтверждаются различными типами поведения личности. Например, влияние самопрезентационных мотивов оказалось явно выраженным при так называемом **альтруистическом поведении,** которое, казалось бы, должно быть безразличным к потенциальной выгоде субъекта.

Так, «публичные» пожертвования оказались гораздо более внушительными, чем приватные (Satow K., 1975). Испытуемые, в присутствии которых раздавался «крик о помощи», предлагали помощь «жертве» чаще и быстрее в том случае, когда считали, что встретятся с теми, кому помогут, нежели тогда, когда считали, что останутся анонимными (Gottlieb J., Carver C, 1980).

В одном из экспериментов экспериментатор звонил различным строителям и обращался за помощью. В некоторых случаях этому предшествовал звонок, во время которого репутация строителя описывалась неблагоприятным образом. В этих случаях число позитивных ответов на просьбу о помощи повышалось (Steele C, 1975). Результаты этого эксперимента позволяют констатировать, что строители стремились восстановить свой публичный образ (репутацию) в глазах потенциальной «аудитории», т. е. мотивировались «конструктивной» самопрезентацией.

В другом исследовании было обнаружено, что после выполнения группового задания испытуемый распределял деньги (это и было реальным, а не фиктивным заданием):

а) в зависимости от вклада каждого в выполнение задания, когда надо было отчитываться экспериментатору;
б) поровну, когда надо было отчитываться перед группой;
в) себе непропорционально много, когда никакой отчетности не требовалось (Reis H., Gruzen J., 1976).

Влияние «презентационной» мотивации проявилось также в экспериментальных ситуациях, направленных на изучение **конформности, агрессии,** выполнения тех или иных заданий (performance). С позиции «презентационной» гипотезы переосмыслены эксперименты по **когнитивному диссонансу** и по **реакции на оценку других** (Baumeister R., 1982).

Так, диссонанс понимается не как следствие внутренней неспособности психики человека справиться с непоследовательностью, а как следствие самопрезентационных мотивов: непоследовательное поведение угрожает разрушением публичного образа. Было показано, что эффекты диссонанса, необратимости постдиссонансной установки возникают лишь в ситуации публичности, релевантной самопрезентационным мотивам (Baumeister R., 1982). Экспериментально установлено, что лица с высоким и низким **самоуважением** ведут себя по-разному в ситуации, когда о них сложилось то или иное мнение у других. Р. Баумейстер провел эксперимент, в котором испытуемые были поделены на основе опросника на две группы: людей с высоким и низким самоуважением. Кроме того, они оценивались по лжеопроснику. Затем каждый испытуемый получал «личностный профиль», яко-

Конформность — тенденция людей изменять свое поведение таким образом, чтобы это соответствовало поведению и требованиям других людей.

Агрессия — состояние, содержанием которого является переживание враждебности, стремление нанести ущерб другим.

Когнитивный диссонанс — явление, содержание которого состоит в том, что личностью, если в ее сознании сталкиваются логически противоречивые знания об одном и том же объекте или событии, переживается чувство дискомфорта и она стремится от него избавиться. Стараясь найти решение, личность реконструирует свои знания или социальные установки относительно соответствующих объектов или событий таким образом, чтобы противоречие между ними было снято.

бы основанный на его ответах. Одной половине испытуемых давался профиль эгоиста и эксплуататора, другой — благородного и кооперативного человека. Половине испытуемых сообщалось, что их личностный профиль известен их партнеру, другой половине этого не говорилось. Каждый испытуемый описывал себя своему партнеру и затем играл с ним в игру «дилемма узника» (Pruitt D., Kimmel M., 1977). Партнером был подставной помощник экспериментатора, который играл по одному и тому же алгоритму.

Игра «Дилемма узника»

Игра «Дилемма узника» предполагает возможность выбора двух ходов у каждого из игроков, но цена у каждого хода различна и зависит от ответного хода противника. В варианте, использованном в данном эксперименте, если игрок делает ход «А», его выигрыш составляет 4 очка в том случае, если противник делает тот же ход. 4 очка получает также и противник. Но если игрок сделал ход «А», а противник — ход «В», то игрок проигрывает 5 очков, а противник выигрывает 8 очков. Если игрок делает ход «В», а противник — «А», то игрок выигрывает 8, а противник проигрывает 5 очков. Если же оба делают ход «В», то оба выигрывают по 2 очка. Единственно выигрышной тактикой в игре «Дилемма узника» может быть тактика кооперативная, когда оба партнера делают ход «А», при ходе «В» оба партнера в конце концов проигрывают. Игра позволяет, однако, выиграть, пользуясь благородством партнера и обманывая его ожидание в ответном благородстве.

В результате выяснилось, что в «публичных условиях» люди с низким самоуважением в своем вербальном поведении и в процессе игры следуют тому «профилю», который им навязан экспериментатором. Если это профиль эгоиста, то они не пытаются «приукрасить» его дополнительной информацией и эгоистично играют в игру «Дилемма узника».

Люди с высоким самоуважением, напротив, ведут себя независимо по отношению к «репутации», хотя и учитывая ее. Они «приукрашивают» себя в вербальной самоподаче и играют кооперативно, если их «партнер» считает их эгоистом, и, напротив, играют на выигрыш, если информация, имеющаяся у партнера, характеризует их как благородных (Baumeister R., 1982).

Таким образом, при исследованиях Я-образа и Я-концепции человека следует учитывать феномен **самопрезентации.** Кроме того, следует иметь в виду, что существуют различия в **субъективной значимости содержания «Я-концепции».** Одни и те же по своему содержанию знания о себе у разных людей могут обладать различной субъективной значимостью. Из этого следует, что использование в индивидуальной психодиагностике универсальных содержательных измерений (параметров) «Я-концепции» может приводить к ошибочным заключениям (Анастази А., 1982, т. 2, с. 221).

Один из путей повышения достоверности диагностических заключений — это отбор наиболее универсальных и общезначимых параметров «Я-концепции», позволяющих уменьшить вероятность ошибки.

Другой путь — использование методов, позволяющих выделить значимые измерения у данного субъекта. Достоверность диагностических заключений в консультативной и психотерапевтической практике повышается за счет введения в поле зрения диагноста смысла того или иного аспекта «Я-концепции» для обследуемого. Это достигается путем анализа той субъективной роли, которую у данного человека играют усматриваемые им в собственном «Я» черты в процессе достижения значимых для него мотивов и целей (Сталин В. В., 1983).

Психологические теории

Подводя итоги рассмотрению Я-концепции зрелых личностей, снова обратимся к описанию уровневых характеристик самосознания по Э. Эриксону.

Общечеловечность и самопоглощенность. Седьмая стадия — зрелый возраст, то есть уже тот период, когда дети стали подростками, а родители прочно связали себя с определенным родом занятий. На этой стадии появляется новый параметр личности с общечеловечностью на одном конце шкалы и самопоглощенностью на другом. Общечеловечностью Эриксон называет способность человека интересоваться судьбами людей за пределами семейного круга, задумываться над жизнью грядущих поколений, формами будущего общества и устройством будущего мира. Такой интерес к новым поколениям не обязательно связан с наличием собственных детей — он может существовать у каждого, кто активно заботится о молодежи и о том, чтобы в будущем людям легче жилось и работалось. Тот же, у кого это чувство сопричастности человечеству не выработалось, сосредоточивается на самом себе, и главной его заботой становится удовлетворение своих потребностей и собственный комфорт.

РЕЗЮМЕ

В период средней взрослости Я-концепция личности обогащается новыми Я-образами, принимает во внимание постоянно меняющиеся ситуационные отношения и вариации самооценок и детерминирует все взаимодействия.

Я-концепция зрелого взрослого развивается в результате возникновения большого числа частных Я-концепций и в процессе генерирования концептуального ядра личности.

Сутью Я-концепции становится не самоактуализация любыми доступными индивиду средствами, а самоактуализация в пределах нравственных правил и более значительных, чем ситуационные, личностных ценностей.

Для самооценки периода ранней взрослости характерна тенденция усиления когнитивного компонента. Осознанное, взвешенное, реалистичное отношение к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «Я». Число частных самооценок сокращается, самооценка приобретает обобщенный характер и в различных ситуациях проявляется «проекция» этой общей самооценки, т. е. имеет место ее ситуационная вариация. Я-образ динамически гармонично развивающейся личности в этом возрасте преобразуется в Я-образ, преимущественно связанный с обеспечением развития других личностей (детей, учеников, младших сослуживцев и т. д.). В связи со сменой ролей, происходящей в этом возрасте, многим людям свойственна «стратегия самоподачи» и «самопрезентации», которая сказывается на «социальной составляющей» их Я-образа.

У самоактуализированной личности развивается эффективная Я-концепция, а для пограничных состояний характерна «диффузность самоидентичности», или расколотое самосознание.



г

ГЛАВА 5

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В **40-60 лет** человек оказывается в условиях, психологически существенно отличающихся от прежних. К этому времени уже накоплен достаточно большой жизненный и профессиональный опыт, дети выросли, и отношения с ними приобрели качественно новый характер, состарились родители, и им требуется помощь. В организме человека начинают происходить закономерные физиологические изменения, к которым ему также приходится приспосабливаться: ухудшается зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, который многие из них физически и психологически переносят крайне тяжело. Кроме того, в этом возрасте, у многих впервые, начинают появляться серьезные проблемы со здоровьем.

Эти новые жизненные обстоятельства заставляют человека задуматься о том, что значительная часть жизни уже пройдена, а возможностей и реального времени для самореализации остается все меньше. Последнее особенно верно в отношении мужчин, поскольку по статистическим данным средняя продолжительность жизни у них соответствует **61 году** (у женщин — **73 года)** (Российский статистический ежегодник). Следовательно, в сорок лет мужчина знает, что он прожил уже в два раза больше того, что ему осталось.

Все эти факторы являются важнейшими основаниями для субъективного осмысления ситуации, оценки результатов и построения на их основе своего поведения и деятельности. Следует обратить внимание на то, что поведение человека определяется именно значением для данного субъекта всех произошедших к этому периоду жизни событий и актуальной ситуации в целом.

В литературе дискутируется вопрос о том, является ли данный возраст критическим или нет. Г. Крайг приводит очень оптимистическую цитату из работы Галлахера (Gallagher, 1993), который, опираясь на данные статистических исследований, проведенных в США, утверждает, что «лучший возраст для человека — 50 лет» (Крайг Г., 2000, с. 750). Нельзя забывать, что эти данные были получены именно в США — экономически стабильной стране (в период исследований) с высоким уровнем жизни, развитым здравоохранением и системой социальной поддержки людей.

Думается, что тот же автор пришел бы к несколько иным выводам, столкнись он со статистическими данными, полученными в последние годы в

нашей стране, где в 1998 году среднедушевой доход в 2000 рублей и более в месяц имели всего 7,5% людей (у остальных он был меньше (!)) при смехотворном официальном прожиточном минимуме в 715 рублей для трудоспособного населения, а покупательная способность по сравнению с 1997 годом упала на 40% (Российский статистический ежегодник, 1999).

Субъективная тяжесть переживаний человека или, наоборот, чувство удовлетворенности в этом возрасте в немалой степени зависит от того социального и экономического контекста, в который вписываются естественные возрастные изменения этого периода жизни. Кроме того, на них оказывают влияние и индивидуальные особенности человека. *Гипертимы,* несомненно, переживают в том числе и данный период жизни качественно иначе, чем, например, личности *дистимического типа.*

Гипертим — личность гипертимного типа. Центральными свойствами личности данного типа являются: оптимизм, повышенный фон настроения, активность, общительность, инициативность, авантюристичность, социальная гибкость и легкость в общении, некоторая поверхностность в межличностных отношениях, необязательность, легкое отношение к вопросам морали. Тяжело переносят одиночество, дисциплину и ограничение их активности.

Дистимический тип личности — ведущими свойствами являются: пессимистический жизненный настрой, постоянно или часто сниженный фон настроения, пассивность, безынициативность, стремление к ограничению социальной активности и социальных контактов, серьезность этической позиции, дисциплинированность, обязательность, замедленность психического темпа.

Все-таки в целом более достоверной выглядит характеристика поведения человека в этом возрасте, которую дают Р. Гаулд, Д. Левинсон, Д. Вей-лант.

Если возраст в 33—39 лет можно охарактеризовать как возраст «бури и натиска», когда семейное счастье теряет свое очарование, все силы вкладываются в работу, достигнутое кажется недостаточным и человек ощущает как бы возврат отрочества, то в 40—60 лет картина его жизни претерпевает существенные изменения.

В 40—42 года человек переживает некий взрыв в середине жизни, у него создается впечатление, что жизнь проходит зря, появляются первые признаки утраты молодости и ослабления здоровья.

В 43—50 лет наступает новое равновесие, усиливается привязанность к семье, сохраняется ощущение потенциала для развития личности. После 50 лет на передний план выступает переживание зрелости, а семейная жизнь и успехи детей становятся источником удовлетворения. В этот возрастной период человек все чаще обращается к вопросу о смысле жизни и ценности сделанного (Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю., 1981).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ФИЗИЧЕСКИМ МИРОМ

Декларативные знания — знания типа «что», т. е. знания об объектах и явлениях окружающего мира описательного характера.

Процедурные знания — знания типа «как», т. е. знания об операциях и способах действия с декларативными знаниями.

Сенсомоторные навыки или просто моторные навыки — освоенные до степени автоматизма системы движений как операции в структуре предметной деятельности человека.

«Прикидка по опыту» — способ решения задачи, основанный на сравнении ее условий и требований с личным опытом решения аналогичных задач в прошлом.

Богатство опыта взаимодействия с объектами физического мира, зафиксированное в системе социальных значений, не только вооружает человека декларативными и процедурными знаниями, но и, как это ни странно, позволяет ему лучше понимать других людей.

В связи этим взаимодействие человека с объектами физического мира определяется, с одной стороны, характерными для этого возраста морфофункциональными изменениями, а с другой — накопившимся опытом и сформированными навыками.

Здесь следует вспомнить, что взаимодействие человека с физическим окружением не является реактивным, а имеет предметный характер. Сенсомоторные навыки и операции в течение жизни развиваются именно в процессе предметной деятельности.

В связи с этим можно сделать вывод, что характер взаимодействия человека с объектами физического мира представляет собой результат приспособления накапливаемого опыта взаимодействия с данным классом объектов как к индивидуальным характеристикам человека, так и к его возрастным изменениям.

Человек в этом возрасте вынужден считаться с уменьшением физической силы, замедлением деятельности нервной системы, утратой гибкости и эластичности скелетно-мышечной системы, ослаблением зрения. С другой стороны, накопленный опыт позволяет ему точнее рассчитывать свои усилия, извлекать из памяти более разнообразные варианты решений при меняющихся обстоятельствах, точнее предугадывать развитие событий. На передний план выступает общая осведомленность человека и то, что называют «прикидкой по опыту» (Крайг Г., 2000, с. 771).

Особенно это относится к профессиональной деятельности человека. Опытный музыкант, стеклодув, стоматолог, водитель, пилот, охотник, токарь, машинист и т. д., проигрывая молодым в скорости и силе, компенсирует этот **проигрыш** накопленными **знаниями и умениями.**



К периоду средней взрослости человек ***достигает профессионального мастерства*** *благодаря накопленным* ***знаниям и умениям.***

Специфика возраста

Именно к периоду средней взрослости люди достигают мастерства во многих профессиях, связанных с взаимодействием с физическими объектами и системами. Например, для достижения мастерства в профессии ткачихи необходим опыт работы до 10 лет и более (Борисова Е. М.). То же можно сказать и о многих других рабочих профессиях. Между прочим, именно рабочие профессии связаны с наиболее тесным взаимодействием с физическими объектами мира, а доля рабочих в общей массе работающих в нашей стране составляет около 60% (Российский статистический ежегодник).

К этому возрасту у человека накапливается большой опыт взаимодействия и с теми объектами, которые не входят в круг его профессиональной деятельности. Понятно, что чем шире у человека круг интересов, интенсивнее и разнообразнее контакты с объектами физического мира, тем разностороннее и богаче будут его «знания по знакомству». Здесь опыт определяется личными предпочтениями, предубеждениями и социальными установками.

Люди могут избегать контактов с некоторыми вещными объектами просто потому, что эти контакты, по их мнению, не соответствуют их полу, возрасту, этнической принадлежности, социальному статусу. Например, мужчина (чаще нарциссического типа) может за всю жизнь так и не научиться пользоваться утюгом, разделывать рыбу, шить иголкой потому, что он считает эти занятия недостойными его,

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Труд — фундаментальный вид деятельности человека, направленной на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей. Отличительной характеристикой данного вида деятельности является утилитарность ее целей.

Свободная деятельность — здесь: альтернативная труду деятельность человека, направленная на достижение внутренних творческих целей, достижение которых способствует удовлетворению его социальных и духовных потребностей. Она имеет культурный, свободный и творческий характер.

Игра — это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

В среднем возрасте ведущей деятельностью человека по-прежнему остается *труд.* Труд — это вид деятельности, однако не всякая деятельность, связанная с созданием материальных и духовных благ, является трудом. Понятие «труд» больше связывается с утилитарными, внешними для человека целями. В отличие от труда, в так называемой *свободной деятельности* преобладают внутренние социотворческие цели.

«Там, где доминируют внешние утилитарные цели, подчиняющие логике своего развития цели внутренние,— там реализуется труд. Там же, где главными являются внутренние цели, которые реализуются посредством следующих функций: удовлетворение социальных и духовных потребностей, культурная, человекотворческая, свободотворческая,— в данном случае мы имеем дело со свободной деятельностью» (Яшин Г. А., 1996, с. 7).

Профессионал — человек, который успешно адаптировался к профессии и овладел психологическими средствами труда. **Профессиональная адаптация** — приспособление новых работников к условиям профессиональной деятельности: физическим (физическому окружению и орудиям труда), собственно профессиональным (содержанию труда, организации производства, системе оплаты, распорядку и инструкциям) и социальным (групповым ценностям и нормам, стилю руководства и межличностным отношениям).

Таким образом, труд — это в большей мере преодоление себя, подчинение внешним целям, в то время как свободйая деятельность — это самореализация, самоактуализация. С этим теоретическим положением вполне согласуются данные социологического исследования (1996): 49% опрошенных относятся к труду как к печальной необходимости (Ка-ариайнен К., Фурман Д. Е.), и не исключено, что те, кто не представляет себе жизни без труда (27%), реализуют в нем свои внутренние цели.

Свобода и несвобода в профессиональной деятельности делает соотносимыми понятия «труд» и *«игра»*.

Как в труде есть доля игры, так и в игре есть доля труда. Все дело — в мере сопротивления объекта труда человеку: чем оно жестче, тем данный вид трудовой деятельности тяжелее и напряженнее; чем более «проницаем» объект труда для субъекта, тем больше игрового момента содержит в себе данная трудовая деятельность (Яшин Г. А., 1996).

Профессионализм

При удачном выборе профессиональной деятельности человек к зрелому возрасту накапливает в своей профессиональной области такой опыт, что объект труда становится для него максимально «проницаемым», а свою работу он выполняет «играючи».

Профессионал — это человек, который успешно адаптировался к профессии и овладел психологическими средствами труда.

Профессиональная адаптация означает:

т вхождение человека в ролевую структуру группы;

— принятие человеком всех компонентов профессиональной деятельности: ее задач, предмета, способов, средств, результатов и условий;

— приспособление не только человека к профессии, но и профессии к человеку (Маркова А. К., 1996, с. 79).

Профессионализм человека означает также овладение психологическими средствами труда: операциями и действиями, а также более крупными их объединениями — способами, приемами, навыками и умениями; «техниками» — совокупностью приемов, умений, навыков, применяемых для решения отдельных задач профессиональной деятельности и профессионального общения; технологиями, которые означают планирование психологической стороны производственного процесса и подчинение поставленным системам целей его содержания и методов, контроль за достижением поставленных целей (Маркова А. К., 1996, с. 82).

Профессионализация и развитие личности

Особенность трудовой деятельности человека заключается еще и в том, что в процессе труда происходит не только преобразование внешнего мира, приспособление его к разнообразным потребностям человека. Труд

Профессиональный эталон — субъективное представление о психологических качествах и поведении человека, способствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности. Профессиональный эталон определяет оценку происходящих событий, выбор стиля поведения, удовлетворенность собой и результатами деятельности. *Образ Я* — здесь: обобщенное субъективное предстезление о своих собственных личностных, в том числе профессиональных качествах.

Профессиональная деформация личности — процесс и результат влияния на личностные свойства человека специфических особенностей определенной профессиональной деятельности, осуществляемой в течение длительного времени.

выступает инструментом преобразования общественных отношений и человека как результата, носителя и творца этих отношений.

Профессионализация — это одна из сторон социализации и, следовательно, развития личности. Предполагается, что фактором, конституирующим процесс развития личности в зрелом возрасте, является именно *профессиональный эталон,* выбор которого связан с решением проблемы смысла жизни (Рябикина 3. И., 1996). При этом центральным противоречием, обеспечивающим развитие личности, является противоречие между образом Я и этим эталоном. Было обнаружено, что стереотипный, схематизированный профессиональный эталон делает невозможной полноценную интеграцию личностного опыта, а профессиональное становление в этом случае является даже препятствием для развития личности. Развитию личности способствует только индивидуализированный, то есть принятый личностью с учетом ее индивидуальных особенностей профессиональный эталон, поскольку он «выражает аутентичное природе конкретного человека целеполагание» (Рябикина 3. И., 1996, с. 9).

Энн Роу обнаружила, что в каждой группе профессий, существенно отличающихся по своему содержанию, выявляется характерный образец поведения и установок личности.

«Так, представителям группы сервиса свойствен интерес к людям, их взаимоотношениям. Они относятся к другим мягко, заботливо, участливо, любят оказывать окружающим помощь и поддержку, воспитывать их... Главная отличительная особенность представителей технических профессий — интерес к интеллектуальной деятельности, прежде всего в области математики, искусство и гуманитарные науки занимают таких людей в малой степени. Поведение этих профессионалов отличается напряженностью, тревожностью. Они не любят находиться в центре внимания... Психологи, в отличие от других, отдают меньшую дань интеллектуализму, их больше интересуют взаимоотношения людей и сами люди. Эта черта свойственна и антропологам. Для биологов же характерна ограниченность социальных контактов, некоторый рационализм и т. п.» (цит. по: Борисова Е. М., 1981, с. 161-162).

Влияние профессиональной деятельности человека на формирование у него устойчивых образцов поведения и мышления отражает соответствующий термин — *«профессиональная деформация личности».*

Смена профессиональной деятельности

Одной из серьезных проблем, с которой могут сталкиваться люди в период средней взрослости, является смена места работы или даже профессиональной деятельности. Период экономического кризиса, сопровождающий-

ся массовыми увольнениями в связи с сокращением производства, привел к появлению нового в нашей стране за последние семь десятилетий феномена — безработицы.

Число безработных неуклонно растет: если в 1992 безработных было около 4 млн. человек, то в 1998-м — около 9 млн. при 85,5 млн. трудоспособного населения (Российский статистический ежегодник, 1999).

Для многих людей среднего возраста потеря работы в наших условиях становится подлинной жизненной катастрофой. В связи с этим многие люди в нашей стране заняты поиском места работы, вынуждены переучиваться или выполнять работу не по профессии, что неизбежно отражается и на семейных отношениях.

Особенности поведения в семейной жизни

В семейной жизни у большинства людей к этому времени также происходят значительные изменения. Наиболее важные проблемы семейной жизни связаны с отношениями между супругами, с взаимоотношениями со взрослыми детьми и престарелыми родителями.

Взаимоотношения с супругами

Непрочность отношений между супругами в развитых странах стала уже «притчей во языцех». Количество разводов постоянно растет, причем причины этого явления еще недостаточно изучены. Обнаружено, однако, что в трудные в экономическом отношении времена частота разводов уменьшается и поднимается в периоды экономического благополучия. На частоту разводов оказывают влияние и другие факторы: политический, религиозный, расовый (Ароне К., 1995).

Похоже, что сохранение брака к тому моменту, когда супруги достигают среднего возраста, стало скорее исключением, чем правилом, поскольку доля разводящихся мужчин и женщин до 40 лет составляет около 75%. Однако и длительность брачных отношений не является гарантией от развода: в браках продолжительностью 20 лет и более удельный вес разводов составляет 11,6%. Любовь как мотив вступления в брак также не является прочной основой для его сохранения: 48,5% служащих и 43,5% рабочих, вступивших в брак по любви, оценивают его как неудавшийся (Молодая семья..., 1991).

Факторы, оказывающие влияние на чувство удовлетворенности браком и, следовательно, его устойчивость, многочисленны. Это:

— длительность брака — показано, что удовлетворенность браком, высокая вначале, достигает минимума к 12-18 годам совместной жизни, а затем снова начинает расти (Алешина Ю. Е., 1985);

— удовлетворенность своей работой и степень участия супруга в домашних делах — здесь имеется положительная корреляция с удовлетворенностью браком;

— супружеская совместимость, которая включает в себя духовную, личностную, семейно-бытовую и физиологическую совместимость (Обозо-ваА. Н., 1983);

— более крупные группы факторов — демографические и экономические характеристики семьи, характер жизнедеятельности супругов вне семьи, поведение и установки по отношению к жизнедеятельности самой се-

Удовлетворенность людей браком в современной семье связана со степенью личной автономии супругов.



мьи (домашним обязанностям, досугу), отношения между супругами (взгляды и интересы, любовь, верность и т. д.) (Гурко Т. А., 1987).

Интересные в этом отношении данные приводит С. И. Голод: оказалось, что удовлетворенность людей браком в современной семье связана со степенью личной автономии супругов: при полной автономии максимально удовлетворены браком 48,7%, удовлетворены 24,1% и не удовлетворены 2,9% человек, при отсутствии автономии максимально удовлетворены 8,5%, удовлетворены 29,1% и не удовлетворены 57,1% (Голод С. И., 1998).

Разводы приводят к повторным бракам, возникновению неполных семей, одиночеству или сожительству, пик которого приходится на вторую половину третьего десятилетия жизни. В повторные браки после развода вступает 25% мужчин и 23,3% женщин (Голод С. И., 1998).

В последние десятилетия растет количество одиноких матерей с детьми от юридически неоформленных отцов — семей так называемой материнской модели. Число детей, родившихся у женщин вне брака, возросло с 10,57% в 1970 г. до 26,95% в 1998 г. (от общего числа родившихся) (Российский статистический ежегодник, 1989).

Взаимоотношения с детьми

Важным моментом в жизнедеятельности людей среднего возраста являются отношения со взрослыми детьми. Основные хлопоты родителей связаны с перестройкой отношений со вступившими в брак детьми, оказанием им материальной помощи, помощи в обретении ими собственного жилья и с уходом за их маленькими детьми (внуками).

Как это ни странно, но в наших экономических условиях материально помогают детям даже семидесятилетние родители — 33% мужчин и 41% женщин (Потанина Ю. А., 1999). Около 52% находящихся в среднем возрасте женщин помогают своим детям растить ребенка до достижения им трехлетнего возраста (Молодая семья..., 1991).

Взаимоотношения с родителями

Еще одним важным аспектом жизнедеятельности человека в этом возрасте является оказание помощи престарелым родителям и уход за ними. Основная проблема здесь — это здоровье пожилых родителей. Ухудшившееся в последние годы обеспечение населения медицинской помощью привело к тому, что в настоящее время 53% мужчин и 74% женщин в возрасте около 70 лет субъективно оценивают свое здоровье как «плохое», при этом из них на учете в поликлинике или диспансере состоят 54,7% мужчин и 42,7% женщин (Потанина Ю. А., 1999).

Забота о престарелых родителях является традиционной для большинства народов, населяющих Россию, поэтому их соматическое неблагополучие — еще одна причина, по которой возраст в 50 лет в условиях современной России трудно назвать «лучшим».

С учетом продолжительности жизни в России подавляющее большинство людей среднего возраста переживают трагедию утраты родителей. Она становится тем более тяжелой, что по статистике большинство людей умирает, находясь еще если не в трудоспособном, то, по крайней мере, активном возрасте.

Трагедия утраты родителей влечет за собой и определенные психологические последствия — взрослый, во-первых, становится «сиротой», во-вторых, он вынужден принять на себя ответственность за всю семью (род), в-третьих, у него появляются мысли о том, что следующим умрет он (КалишР., 1997).

ДОСУГ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Третьей важнейшей сферой жизнедеятельности человека является сфера, связанная с проведением свободного времени, досуга и обеспечением быта. В силу сложившихся в нашей стране экономических обстоятельств огромное количество людей в свободное от основной работы время вынуждено работать дополнительно. В связи с этим, а также со снижением материальных возможностей людей количество свободного времени уменьшилось, а качество его проведения ухудшилось. В частности, количество общедоступных библиотек сократилось с 62,6 тысяч в 1990 г. до 52,2 тысяч в 1998-м. Правда, за это время в 1,5 раза увеличилось количество театров, однако число посещений театров людьми за этот же период сократилось в два раза (с 55,6 млн. до 27,6 млн.).

Основную часть свободного времени в будние дни большинство людей тратит на просмотр телепередач, чтение и пассивный отдых. Вследствие уменьшения возможностей для продуктивного досуга, повышения у людей общего напряжения и тревоги, а также по ряду других причин значительно возросло употребление алкоголя — число больных алкоголизмом выросло в четыре раза по сравнению с 1970 годом (Российский статистический ежегодник, 1999).



Особенности возраста

Одним из наиболее распространенных видов занятий людей в свободное время является работа на садово-огородном или дачном участке. Феномен «дачи» еще ждет своего исследования с точки зрения его места в психологическом жизненном пространстве наших соотечественников в современную эпоху.

В летнее время миллионы людей среднего возраста по всей стране по выходным дням добровольно отправляют-

В летнее время миллионы людей среднего возраста отправляются за город на свои дачные участки.

ся за город на свои дачные участки. Трудясь на своих 6 сотках, люди не только получают ощутимую прибыль в свой семейный доход. Дачный участок — это место встреч и общения, а для многих возможность проявления творческого потенциала и самореализации. Труд и общение между людьми на дачных участках сливаются, принося зримые плоды затраченных усилий, а ожидание нового летнего сезона вносит дополнительную крупицу в постижение человеком смысла собственного существования, вселяя надежду на будущее.

РЕЗЮМЕ

В возрасте средней взрослости ведущим видом деятельности человека остается труд. К этому возрасту большинство людей накапливает достаточно большой опыт в выбранной профессиональной деятельности, которая позволяет человеку компенсировать наступающие возрастные изменения в его организме.

Отношения с супругом к этому возрасту, как правило, определяются и стабилизируются, а на передний план выступают проблемы помощи: с одной стороны, вступающим в самостоятельную жизнь детям, с другой — пожилым родителям.

Основную часть свободного от основной работы времени большинству людей приходится тратить на дополнительные заработки и обеспечение быта, поэтому досуговую самореализацию могут позволить себе очень немногие.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

У людей, достигших возраста средней взрослости, отмечается относительное снижение характеристик психофизических функций. Однако это никак не отражается на функционировании **когнитивной сферы** человека, не снижает его работоспособность, позволяя ему сохранять трудовую и творческую активность.

Развитие отдельных способностей человека продолжается в течение всего среднего возраста. Особенно это относится к тем из них, которые связаны с трудовой деятельностью человека и его повседневной жизнью.

Интенсивность инволюции интеллектуальных функций человека зависит от двух факторов: одаренности и образования, которые противостоят старению, затормаживая инволюционный процесс.

Специфика интеллектуального развития человека и показатели его интеллектуальных возможностей во многом зависят от личностных особенностей человека, его жизненных установок, планов и жизненных ценностей.

Главное достижение этого возраста может быть определено как обретение состояния мудрости. В этот период своей жизни человек, как правило, обладает обширными фактуальными и процедурными знаниями, умением оценивать события и информацию в более широком контексте и способностью справляться с неопределенностью.

Развитие **аффективной сферы** человека в период средней взрослости протекает неравномерно.

Данный возраст может быть для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей. Но при этом он все чаще начинает задумываются о том, что он смертен и что его время уходит.

Труд становится важнейшим источником человеческих чувств. Те эмоции, которые играют в жизни обычно очень большую роль и существенно сказываются на общем эмоциональном состоянии, настроении человека, связаны с ходом его трудовой деятельности, ее успехом или неуспехом.

Этот период жизни человека обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса, который способствует развитию многих заболеваний среднего возраста.

В зрелом возрасте люди часто испытывают депрессию и чувство одиночества.

Желание человека среднего возраста действовать без промедления и тут же получать результат изменяет структуру его **мотивации,** смещая образующие ее компоненты в сторону удовлетворения обостряющихся потреб-

ностей. Среди них основными являются: реализация своего творческого потенциала; необходимость передать что-то следующему поколению; корректировка деятельности с точки зрения возможной стагнации и упущенных возможностей; забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями; подготовка к спокойной и обеспеченной жизни в пожилом возрасте. В контексте этих изменений происходит осмысление и переоценка жизни в целом; корректировка сложившейся системы ценностей в трех связанных между собой сферах: личной, семейной и профессиональной.

Резкие социальные и жизненные изменения в любой из этих сфер могут вызвать мотивационный кризис, связанный с ослаблением или отказом человека от ведущего жизненного мотива, его сменой, а также определить последующий путь мотивационного развития личности.

В период средней взрослости **Я-концепцяя** личности обогащается новыми Я-образами, принимает во внимание постоянно меняющиеся ситуационные отношения и вариации самооценок и детерминирует все взаимодействия.

Я-концепция зрелого взрослого развивается в результате возникновения большого числа частных Я-концепций и в процессе генерирования концептуального ядра личности.

Сутью Я-концепции становится не самоактуализация любыми доступными индивиду средствами, а самоактуализация в пределах нравственных правил и более значительных, чем ситуационные, личностных ценностей.

Для самооценки периода средней взрослости характерна тенденция усиления когнитивного компонента. Осознанное, взвешенное, реалистичное отношение к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «Я». Число частных самооценок сокращается, самооценка приобретает обобщенный характер.

Я-образ динамически гармонично развивающейся личности в этом возрасте преобразуется в Я-образ, преимущественно связанный с обеспечением развития других личностей (детей, учеников, младших сослуживцев и т. д.).

У самоактуализированной личности развивается эффективная Я-концепция, а для пограничных состояний характерна «диффузность самоидентичности», или расколотое самосознание.

Поведенческие особенности обусловлены тем, что в возрасте средней взрослости ведущим видом деятельности человека остается труд. К этому возрасту большинство людей накапливает достаточно большой опыт в выбранной профессиональной деятельности, которая позволяет человеку компенсировать наступающие возрастные изменения в его организме.

Отношения с супругом к этому возрасту, как правило, определяются и стабилизируются, а на передний план выступают проблемы помощи: с одной стороны, вступающим в самостоятельную жизнь детям, с другой — пожилым родителям.

Основную часть свободного от основной работы времени большинству людей приходится тратить на дополнительные заработки и обеспечение быта, поэтому досуговую самореализацию могут позволить себе очень немногие.

Следует отметить, что ведущим фактором развития в этом возрасте является успешная трудовая деятельность, обеспечивающая самоактуализацию личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1998.

Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1985.

Альпероеич В. Д. Геронтология. Старость: Социокультурный портрет. М., 1998.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980.

Анастази А. Психологическое тестирование / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. М., 1982.

Андреева Т. В. Социальная психология семейных отношений. СПб., 1998.

Ароне К. Развод: крах или новая жизнь? М., 1995.

Бажин Е. Ф., ГолынкинаЕ. А., ЭткиндА. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3.

Безносое С. П. Профессиональная деформация личности. Автореферат дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 1997.

Берльер Ф. Старение и старость. М., 1964.

Бойко Е. И. Время реакции человека. М., 1964.

Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. М., 1981.

Васильев В. К., Филимоненко Ю. И. Психологическая самозащита в сфере политического поведения // Правовые и социально-экономические аспекты деятельности средств массовой информации. СПб.: Изд. СПбГУ, 1996.

Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.

ВиткинД. Женщина и стресс. СПб., 1996.

Виткин Д. Мужчина и стресс. СПб., 1996.

Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1967.

Возрастные аспекты онтопсихологии: Учеб. пособие / Под ред. А. П. Крылова, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 1993.

Гозман Л. Я., Кроз М. В. Измерение уровня самоактуализации личности // Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубровская Е. С. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1987.

Голизек Э. Преодоление стресса за 60 секунд. М., 1995.

Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., 1998.

Городецкая И. М. Исследование мотивации учения и труда безработных // Анань-евские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1998.

Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. СПб., 1999.

Гурко Т. А. Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений // Семья и социальная структура. М., 1987.

Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки. Вопросы психологии. 1989. № 1.

Здравожыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986.

Изард К. Г. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Каариайнен К., Фурман Д. Е. Верующие, атеисты и прочие // Вопросы философии. 1997. № 6.

Калиш Р. Пожилые люди и горе // Психология зрелости и старения. М., 1997. Осень.

Карсаевская Т. В. Этапы жизненного цикла человека: зрелость и старость // Психология зрелости и старения. М., 1997. Осень.

Квинн В. Прикладная психология. СПб., 2000.

Корчмарюк В. А. Мотивационные детерминанты служебно-боевой деятельности

офицеров внутренних войск МВД России. Автореф. дисс. ... канд. СПб., 1998.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Куликов Л. В. Мозаика радости. СПб., 1997.

Куликов Л. В. Психология настроения. СПб., 1997.

Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения: актуальные проблемы психологической теории и практики. СПб., 1995.

Ладанов И. Д. Управление стрессом. М., 1989.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М., 1992.

Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб., 1996.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

Меткалф С, Фелибл Р. Юмор — путь к успеху. СПб., 1997.

Молодая семья: социально-экономические, правовые, морально-этические проблемы. Киев, 1991.

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности. М., 1981.

Муздыбаев К. Удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживание смысла собственного бытия // Рабочий класс СССР на рубеже 80-х годов. М., 1981.

Нейдхард Д., Вейнштейн М., Конри Р. Властелин эмоций. СПб., 1997.

НельсонДжоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.

Обозова А. Н. Супружеская совместимость — фактор устойчивости брака // Личность в системе общественных отношений. Ч. 4. М., 1983.

Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1971.

Пако С. Строение психологических особенностей человека // Основы геронтологии / Под ред. А. Бинэ. М., 1960.

Популярная энциклопедия пожилого возраста. Самара, 1996.

ПотанИна Ю. А. Адресная поддержка пенсионеров в условиях переходной экономики // Население России сегодня. М., 1999.

Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. Киев, 1997.

Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. СПб., 2001.

Рогов Е. И. Эмоции и воля. М., 1999.

Российский статистический ежегодник. 1999.

Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

Рябикина 3. И. Развитие личности и профессиональный рост. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Минск, 1997.

Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.

Смит Эллиот Д. Стареть можно красиво. М., 1995.

Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995.

Сталин В. В. Самосознание личности. М., 1983.

Тхостов А. Ш., Степанович Д. А. Влияние кризисной жизненной ситуации на структуру самооценки // Вопросы психологии. 1987. № 2.

Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. М., 1969.

Устинова А. И. Зрительные функции возраста пилотов // Пятое совещание по физиологической оптике. М., 1966.

Файзуллаев А. А. Мотивационные кризисы личности // Психологический журнал. 1989. № 3.

Федотова Е. О. Нарушение устойчивости самооценки при неврозах. М., 1985.

Федотова Н. Ф., Филиппова Л. А. Ценностные ориентации супругов и их представления об ориентациях своих брачных партнеров // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар, 1977.

Филиппов Ф. Р. От поколения к поколению. М.1989.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1980.

Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1998.

Хамитов Н. Философия одиночества. Одиночество женское и мужское. Киев, 1995.

Хекхаузен X. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томского университета; М.: Барс, 1997.

Хъелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

Чечот Д. М. Молодежь и брак. Л., 1976.

Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1999.
Эллис А. Психотренинг по методу А. Элли-са. СПб.: Питер, 1999.
Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1999.
Юркевич Н. Г. Советская семья: функции и условия стабильности. Минск, 1970.
Яшин Г. А. Труд как формообразующий фактор человеческой деятельности. Ав-тореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1996.
Baumeister R. A self-presentational view of social phenomen // Psychol. Bull. 1982. Vol. 91. № l.
Droege R. (1982). A psychosocial study of the formation of the middle adult life structure in women. Unpublished doctoral dissertation California School of Professional Psychology, Berkeley.
Erikson E. N. The life cycle completed. New York: Norton, 1982.
Farrell M. P. & Rosenberg S. D. Men at midlife. Boston: Auburn Hause, 1981.
Gottlieb J., Carver C Anticipation of future interaction and by stander effect // J. of exp. and social Psychol.
Gould R. L. Transformations, growth and change in adult life. New York: Simon and Schuster, 1978.
Horn J. L. The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In: F. I. M. Craik & S. Trehub
(Eds.) Aging and cognitive processes. New York: Plenum, 1982.
Levinson D. The seasons of a man's life. New York: Knopf, 1978.
Maslow A. H. Toward a psychology of being (second ed.). Princeton. NJ: Van Nostrad Reinhold, 1968.
Neugarten B. L. The psychology of aging: An overview. Washington, DC: American Psychological Associations, 1976.
PfeifferD. & Davis G. The use of leisure time in middle life. The Gerontologist. 1971, 11.
Satow K. Social approach and helping // J. of exp. and social Psychol. 1975. Vol. 11. 1980. Vol. 16.
Schaie K. W. The Seattle longitudinal study: A twenty-one year exploration of psychometric intelligence in adulthood. In: K. W. Schaie (Ed.). Longitudinal studies of adult psychological development. New York: Guilford, 1983.
Schaie K. W. Intellectual development in adulthood. In: J. Birren & K. W. Schaie (Eds.) Handbook of the psychology of aging. San-Diego: Academic Press, 1990.
Schoempheldt L., Owens W. A. Age and intellectual change: a crossection view of longitudinal data // Труды XVIII Меж-дународного психологического конгресса. М., 1966. Вып. 29.
Sherman E. Meaning in mid-life transition. Albany: State University of New York Press, 1987.
Spurlock J. Black women in middle years. In: G. Bauch & J. Brooks-Gunn (Eds.). Woman in midlife. P. 247, New York: Plenum.
Thomas L. E. Causes of mid-life change from high status careers. Vocational Guidance Quarterly. 1979, 27.
Willis S. L. Adult intelligence. In: S. Hunter & M. Sundel (Eds.), Midlife myths: issues, findings, and practice implications. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

часть

VIII

ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ И СТАРОСТЬ

(60... 75...)





ГЛАВА 1

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

1ериод поздней взрослости часто называют *геронтогенезом,* или периодом старения. Большинство исследователей считает, что это время в жизни человека начинается **с** 60 лет. Некоторые авторы полагают, что у женщин данный период начинается **с** 55, а у мужчин **с** 60 лет. Люди, достигшие данного возраста, подразделяются на три подгруппы: люди **пожилого возраста, старческого возраста и долгожители.**

Однако такая возрастная классификация людей, достигших возраста поздней взрослости, не единственная.

Например, Бернсайд с соавторами (1979) разбили этот возраст на четыре подпериода: от 60 до 69 — пред старческий; от 70 до 79 — старческий; от 80 до 89 — позднестарческий; от 90 до 99 — дряхлость.

Что же представляет собой жизнь человека в период поздней взрослости? Распад, угасание, болезни, немощность, потеря трудоспособности или, напротив, возможность вести полноценную и достаточно интересную жизнь?

Главной особенностью данного возраста является процесс старения, который представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями в организме. В чем проявляются эти возрастные изменения?

Прежде всего, происходит постепенное ослабление деятельности организма. Люди, достигшие поздней взрослости, уже не так сильны физически, общий запас энергии у них становится существенно меньше по сравнению с молодыми годами. Ухудшается деятельность сосудистой и иммунной систем человека. Утрачивается живость тканей организма, что тесно связано с уменьшением в них содержания жидкости и вызывает затвердевание суставов.

Возрастное обезвоживание в свою очередь приводит к иссушению кожи. Она становится более чувствительной к раздражениям и солнечным ожо-

Познавательные психические процессы — психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Геронтогенез — один из возрастных периодов в жизни человека — период старения, который начинается после 60 лет.

гам, теряет мягкость и приобретает матовый оттенок. Иссушение кожи также препятствует потовыделению, которое регулирует поверхностную температуру тела.

Специфика возраста

Главной особенностью данного возраста является процесс старения, который представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями в организме.

РАЗВИТИЕ ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

Процесс старения затрагивает и нервную систему человека. В первую очередь происходит снижение ее чувствительности, что обусловливает замедление реакции организма на внешние воздействия и изменения чувствительности разных органов чувств. Большинство людей в процессе старения вдруг обнаруживают, что им требуется существенно больше времени, чем раньше, для того чтобы получить ту или иную информацию (Hoyer & Plude, 1980).

Сенсорная система — совокупность физиологических и психических механизмов, обеспечивающих получение чувственной информации об окружающих предметах и явлениях реальной действительности.

ИЗМЕНЕНИЕ СЛУХОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Чаще всего результаты процесса старения обнаруживаются в изменении слуховой чувствительности человека. Имеющиеся экспериментальные данные свидетельствуют о том, что снижение слуха отчетливо отмечается у одной трети пожилых людей, и в первую очередь у мужчин (Fozard, 1990). Обычно эти потери слуха бывают легкими или умеренными и подразумевают снижение способности человека различать на фоне шумов голоса или другие звуки.

Помимо этого, в процессе старения ухудшается слуховая чувствительность человека к высоким тонам, что непосредственно отражается на восприятии отдельных звуков речи. Например, таких, как «с», «ш», «ч» и «ф».

Для восстановления чувствительности слуха пожилые люди в возрасте поздней взрослости используют слуховые аппараты, которые иногда действительно помогают им справиться с возникшими проблемами. Однако чаще всего желаемый эффект не достигается, потому что аппарат усиливает звуки всего слухового диапазона частот, а значит, наряду с речевыми звуками все шумы. Это плохо помогает, когда нужно разобрать чьи-то слова в речевом потоке.

Некоторые пожилые люди, обладающие снижением слуховой чувствительности, могут выглядеть невнимательными или плохо соображающими, но на самом деле они просто не могут понять, что им говорят. Другие из-за того, что плохо слышат, становятся замкнутыми или подозрительными.

НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ

У людей, достигших периода поздней взрослости, могут возникнуть разнообразные нарушения зрения. Например, часто может наблюдаться

уменьшение способности **фокусировать взгляд** на предметах, что происходит, вероятно, из-за потери эластичности хрусталика. Кроме того, изменение структуры хрусталика может привести к его **помутнению,** а затем и к **катаракте.**

Вероятно, из-за сложности фокусировки людям, достигшим периода поздней взрослости, часто доставляет проблемы яркий свет. В отличие от молодых, им трудно воспринимать резкие контрасты и рассматривать мелкие детали. В настоящее время отдельные проблемы со зрением могут быть решены медициной. Например, удаление катаракты стало обычной и широко распространенной операцией. Однако большинство проблем, связанных со старением, пока современной медицине неподвластно. Так, потеря эластичности хрусталика практически не лечится.

Другим проявлением старческих изменений у пожилых людей является снижение **остроты зрения** — им становится трудно различать мелкие детали. Отчасти это может объясняться потерей эластичности хрусталика, а отчасти — гибелью рецепторов сетчатки. В большинстве случаев изменение данной характеристики зрения достаточно успешно компенсируется с помощью очков, в том числе бифокальных и трифокальных.

Еще одним признаком возрастного изменения зрения является то, что многим пожилым людям **трудно игнорировать не относящиеся к делу раздражители.** Например, с возрастом становится все труднее обнаружить конкретный дорожный знак среди множества других. Компенсацией данной проблемы является избыточность информации в виде повторяющихся несколько раз знаков. Стандартизация размещения и формата знаков также помогает пожилым людям обнаруживать нужные визуальные сигналы (Alien et al., 1992).

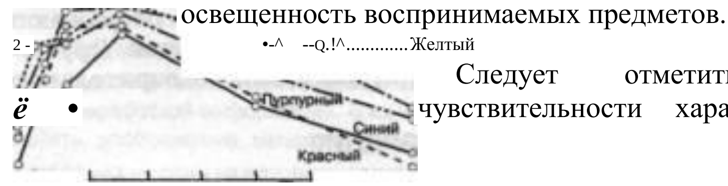
ДИНАМИКА ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ФУНКЦИИ

Психофизические функции — взаимодействие физиологических и психических процессов, определяющее уровень чувствительности (пороги ощущений) сенсорной системы.

Изменение **зрительной чувствительности** у людей пожилого возраста в значительной степени связано с динамикой психофизических функций.

Так, на рисунке представлена диаграмма, отображающая динамику снижения чувствительности к электромагнитным волнам различной длины. Как видно из данной диаграммы, у пожилых людей отмечается снижение цветовой чувствительности по всему спектру. Исключение составляет лишь желтый цвет, чувствительность к которому после 50-летнего возраста практически не изменяется.

В результате подобных изменений для нормального восприятия окружающих предметов людям пожилого возраста требуется более высокая (в два-три раза) освещенность воспринимаемых предметов.



Следует отметить, что снижение чувствительности характерно не для всех органов чувств.

Например, **вкусовые ощущения** в старости почти не изменяются. Особенно хорошо сохраняется спо-

1

собность ощущать сладкое (Barto-shuk & Weiffenbach, 1990). Незначительно снижается различительная чувствительность лишь к горькому (M. Spitzer, 1988).

Сенсорные функции — функции, обеспечивающие формирование

Ряд изменений вкусовой чувствительности в некоторых случаях обусловлен индивидуальными особенностями человека. Так, гипертоники хуже, чем другие пожилые люди, различают на вкус соленое. Скорее всего, это обусловлено приемом тех лекарств, которые необходимы при данном заболевании. Мэри Спитцер (1988), характеризуя данную проблему, высказала предположение, что у этих людей, вероятно, изначально выше разностные пороги ощущения соленого и поэтому они в течение всей жизни добавляют в еду больше соли, чтобы вообще можно было почувствовать ее вкус. Повышенное потребление соли в свою очередь могло внести вклад в развитие гипертонической болезни человека.

В отдельных исследованиях было обнаружено, что старые люди очень часто испытывают некоторые сложности при определении вкуса отдельных компонентов в пище, что, вероятно, в большей степени связано с ослаблением обоняния, а не вкусовой чувствительности (Bartoshuk & Weiffenbach, **1990). Обоняние** же, по сравнению со вкусом, весьма существенно ухудшается в период достижения человеком возраста поздней взрослости.

Специфика возраста

В процессе старения большинство сенсорных функций у человека существенно ухудшается. Характер и степень их ослабления могут сильно различаться, что прежде всего связано с индивидуальными особенностями человека и той деятельностью, которой он занимается.

Таким образом, в процессе старения большинство *сенсорных функций* у человека существенно ухудшается. Однако следует отметить, что хотя все рассмотренные нами здесь типы снижения сенсорной чувствительности широко распространены у пожилых людей, они затрагивают далеко не всех. Характер и степень ослабления сенсорных функций могут сильно различаться, что прежде всего связано с индивидуальными особенностями человека и той деятельностью он занимается.

Например, известно, что у лиц, на протяжении всей своей жизни занимавшихся музыкой, изменения слуховой чувствительности в значительной степени менее выражены, чем у подавляющего большинства других пожилых людей. Известно также, что с возрастом у пожилых людей ухудшаются двигательные реакции. Однако у людей, чья деятельность была непосредственно связана с движением или координацией движений, данные изменения проявляются в меньшей степени, а постоянное занятие физическими упражнениями позволяет сохранить силу мышц и в этот возрастной период.

РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Высшие психические процессы — сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К числу высших психических процессов относятся произвольная память, произвольное внимание, мышление, речь и др.

Склероз-болезнь, характеризующаяся возникновением склеротических очагов (перерождение ткани органов в твердую соединительную ткань) в белом веществе головного и спинного мозга.

Самостоятельной проблемой при рассмотрении особенностей возрас- изменения познавательной сферы человека.

В повседневной жизни большинство людей склонны считать, что разум стариков слабеет. Например, если молодой человек не может вспомнить, куда положил свою вещь, то никто не видит в этом ничего страшного, но если подобная невнимательность замечена за стариком, окружающие оценивают это как проявление старческих изменений и называют *склерозом.*

Какие же изменения в познании на самом деле происходят в преклонном возрасте и каковы причины и характер снижения когнитивных способностей у пожилых людей?

В настоящее время в научной литературе существуют некоторые разногласия по поводу степени снижения интеллектуальной деятельности при нормальном старении. Многие исследователи, изучавшие проблему изменения когнитивных характеристик людей, достигших пожилого возраста, считают, что большинство умственных навыков остаются относительно сохранными.

Так, широкомасштабные исследования памяти показали, что связанное со старением ухудшение памяти не является настолько общим (или репрезентативным) и настолько серьезным, как считалось ранее (Perlmutter, Adams, Barry, Kaplan, Person & Verdonik, 1987). Многие проблемы с памятью, от которых страдают пожилые люди, нельзя считать неизбежными последствиями старения. Они в большей степени обусловлены другими факторами, такими, как депрессия, прекращение активной деятельности или побочное действие лекарственных препаратов.

В то же время никто не отрицает, что при достижении человеком периода поздней взрослости действительно происходит определенное снижение уровня его когнитивного развития. Например, наблюдается уменьшение скорости обработки информации в процессе познания, а также скорости механического запоминания. Однако когда это происходит, то начинают функционировать соответствующие компенсации. В результате почти любая потеря определенных когнитивных характеристик практически не влияет на повседневную жизнь человека (Perlmutter et al., 1987; Salthouse, 1985).

Вехи в развитии

Одно из главных изменений познавательных способностей человека в период поздней взрослости— это снижение скорости выполнения физических и умственных операций (Birren et al., 1980).

Многие исследования подтверждают, что те интеллектуальные функции, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней взрослости. У людей, достигших этого возраста, возрастает *время реакции,* замедляется обработка *перцептивной информации* и снижается скорость *когнитивных процессов.*

Некоторые исследователи объясняют данное явление отчасти тем, что медлительность может быть вызвана изменениями личностных характеристик человека. Так, известно, что пожилые люди больше, чем молодые, ценят точность. Поэтому, вероятно, при психологическом тестировании

Время реакции — временной интервал между предъявлением какого-либо сигнала (оптического, акустического, тактильного и т. д.) и началом обусловленного инструкцией (при проведении обследования) ответа на этот сигнал.

Перцептивная информация — информация об объектах и явлениях реальной действительности, полученная в результате их восприятия индивидом.

Когнитивные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

пожилые люди стараются правильно ответить на каждый вопрос и реже пытаются угадать нужный ответ. Кроме того, для них могут быть менее привычными некоторые типы заданий, используемых при проведении современного психологического тестирования.

Например, в исследованиях, проводимых зарубежными авторами, пожилых людей очень часто сравнивают со студентами по результатам тестов на запоминание бессмысленных слогов. При этом не учитывается, что студенты вынуждены регулярно заучивать новые слова, в то время как пожилые люди имеют меньше практики такого рода. Поэтому подобные сравнения вряд ли являются обоснованными. Пожилые люди могут действовать медленнее молодых потому, что не пользовались в своей жизни каким-то конкретным навыком.

Исследования

Анализ результатов выполнения стандартизованных заданий на проверку памяти указывает на то, что 30- и 70-летние люди выполняют их с разной скоростью.

При относительно простых когнитивных задачах, таких, как сравнение (по памяти) размеров различных предметов, пожилым людям для выполнения задания требуется примерно на 50% больше времени, чем молодым. Когда задачи усложняются, пожилым людям требуется уже в 2 раза больше времени для успешного выполнения задания, чем молодым (Baltes, 1993).

Однако проводимые исследования, посвященные изучению особенностей когнитивной сферы людей, достигших периода поздней взрослости, говорят о том, что у пожилых людей есть возможности компенсировать потери в скорости выполнения операций. Так в эксперименте, осуществленном в 1985 г. S. Salthouse, пожилые машинистки справились с работой ничуть не хуже молодых, хотя, казалось бы, и время реакции у них больше, и пальцы двигаются не так ловко. Когда же исследователь ужесточил порядок проведения эксперимента, ограничив количество слов, которое может заранее прочитать машинистка, скорость работы пожилых машинисток существенно снизилась, а на эффективности работы молодых это почти не отразилось. По-видимому, для того чтобы печатать быстрее, пожилые машинистки научились заранее прочитывать и удерживать в памяти отрывки текста.

Аналогичные результаты были получены и в других исследованиях. Поэтому можно полагать, что, немного потренировавшись, пожилые люди часто оказываются в состоянии компенсировать потерю скорости, а во многих случаях почти восстановить прежнюю скорость (Willis, 1985).

ИЗМЕНЕНИЯ ПАМЯТИ

Память — процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Сенсорная (сверхкратковременная) память — гипотетическая подсистема памяти, обеспечивающая удержание в течение очень короткого времени (обычно менее одной секунды) продуктов сенсорной переработки информации, поступающей в органы чувств. ***Первичная (рабочая) память*** — память, обеспечивающая выполнение оперативной задачи. Чаще всего это понятие встречается в иностранной литературе. В отечественной литературе данный вид памяти принято называть оперативной памятью. ***Вторичная (долговременная) память*** — память, обеспечивающая сохранение и возможность воспроизведения информации на длительный срок.

Среди всех проблем снижения когнитивных способностей пожилых людей, обусловленных старением организма, наиболее досконально были изучены изменения функций памяти. Причем большинство исследователей изучают не только память в целом как единый психический процесс, но и разновидности ее проявления.

Так, зарубежные исследователи, стоящие на позициях информационного подхода, чаще всего говорят о сенсорной, первичной, вторичной и третичной памяти.

Сенсорная память, по их мнению,— это очень кратковременная зрительная или слуховая память. Она способна удерживать поступающую на вход сенсорную информацию в течение короткого промежутка времени — примерно 250 миллисекунд, до начала ее обработки. Этот вид памяти некоторые авторы называют **сверхкратковременной памятью.**

Проводимые исследования позволяют говорить о том, что пожилые люди все же способны принимать и удерживать чуть меньше информации, чем молодые. В среднем их объем восприятия несколько меньше, особенно когда два события происходят одновременно. Причины данного явления пока остаются невыясненными. Некоторые авторы полагают, что это явление, скорее всего, обусловлено тем, что хуже работают зрительная и слуховая системы. Вероятно, у пожилых людей в процессе старения происходит снижение избирательности внимания и способности к распознаванию отдельных признаков предметов.

Вместе с тем большинство современных исследователей полагают, что обнаруженные негативные изменения сенсорной памяти у людей, достигших поздней взрослости, настолько несущественны, что вряд ли будут очень заметны в повседневности. В реальной жизни большинство предметов и явлений можно рассматривать значительно дольше, чем в лабораторных экспериментах, где на это отводятся доли секунды (Рооп, 1985).

Первичная память характеризуется зарубежными исследователями как хранилище с ограниченным объемом информации. В ней находится только то, что у человека в настоящий момент «в мыслях», например только что увиденная на ценнике стоимость товара, который человек собирается купить. Поэтому ее называют **рабочей памятью.** Таким образом, первичная память, вероятно, имеет тот же смысл, что и **оперативная память** в отечественной психологии, поскольку обеспечивает выполнение ситуативной задачи.

Следует отметить, что в большинстве исследований, посвященных возрастным изменениям первичной памяти, не было обнаружено каких-либо существенных различий между первичной памятью молодых и пожилых людей. Поэтому принято считать, что старение не затрагивает функции первичной памяти.

Вторичная память является более **долговременным** видом памяти. По сравнению с сенсорной и первичной памятью во вторичной памяти, как показывают многочисленные исследования, наблюдаются очевидные возрастные различия. Согласно работам, посвященным изучению процессов заучивания и воспроизведения, пожилые люди часто запоминают меньше слов из списка и меньше деталей рисунка.

Однако до настоящего времени нет ясного представления о том, что является причиной этих различий: истинное уменьшение объема памяти или изменение процессов запоминания и воспроизведения? В некоторых исследованиях отмечается, что у пожилых людей, вероятно, ниже эффективность организации памяти, повторения и кодирования запоминаемого материала. Однако если тщательно проинструктировать обследуемых и дать им немного попрактиковаться, то они справляются с этими операциями существенно лучше (Willis, 1985). Даже те, кому исполнилось восемьдесят и более, выигрывают от такой тренировки (Willis & Nesselroade, **1990).**

Следовательно, сохранность функций памяти пожилых людей в значительной степени зависит от особенностей той деятельности, которой они занимаются.

Исследования

Существуют возрастные различия и в результатах выполнения тестов на долговременную (вторичную) память. В ряде экспериментальных исследований было установлено, что пожилые люди лучше выполняют задания на узнавание, чем на воспроизведение списков слов (Craik & McDowd, 1987). Они склонны проявлять большую избирательность в отношении того, что хранить в памяти. Запоминание бесполезных списков слов у многих обследуемых, достигших поздней взрослости, возможно, вызывает внутренний протест. В связи с этим в экспериментах на запоминание бессмысленных слов и слогов у них результаты невысоки, но в пересказе смысла разбитого на параграфы текста пожилые люди демонстрируют весьма высокие результаты (Meyer, 1987).

Так, в одном исследовании было обнаружено, что люди, достигшие периода поздней взрослости, запоминают интересные метафоры лучше, чем студенты. Они не стараются в точности воспроизвести предложение, а стремятся понять и запомнить смысл (Labouvi-Vief, 1982).

Таким образом, пожилые люди лучше запоминают то, что для них важно или может пригодиться в жизни. Вероятно, именно эта особенность позволяет им поддерживать навыки и способности в хорошей форме (Lerner, 1990). Кроме этого, пожилые люди обычно лучше выполняют задания, если получили подробные инструкции по методике организации запоминаемого материала и имели возможность потренироваться (Рооп, 1985).

Вместе с тем возраст все же дает о себе знать. Так, даже после тренировки людям за 70 в процессе различных экспериментов не всегда удается достичь тех же результатов, что и молодым людям. Например, в исследовании, которое проводили Kleigl, Smith, & es. в **1990** г., перед контрольным замером функций памяти проводилось



Пожилые люди лучше запоминают то, что для них важно или может пригодиться в жизни.

Третичная память — память на отдаленные события, например, у пожилых людей это могут быть воспоминания о событиях детства или ранней юности.
Механическое запечатление — вид запоминания, который заключается в многократном повторении материала до его запоминания от начала и до конца, без использования специальных приемов и алгоритмов для упрощенного или ускоренного запоминания.
Логическая или словесно-логическая память — запоминание и воспроизведение мыслей.
Образная память — память на представления, картины природы и жизни, а также звуки, запахи, вкусы и т. д.
Смысловая память — память на мысли, в том числе на смысл полученной информации.

обучение как пожилых людей, так и молодых взрослых. В результате обучение только увеличило разрыв в результатах между возрастными выборками, потому что молодым обучение дает больше, чем старикам.

Следовательно, резервных возможностей развития у пожилых людей существенно меньше, чем у молодых взрослых, по крайней мере в том, что касается определенных навыков. Поэтому вполне справедливо полагать, что старые люди имеют меньше возможностей для совершенствования (Baltes, 1993).

Третичная память — это память на отдаленные события. Имеющиеся в настоящее время экспериментальные данные позволяют полагать, что этот вид памяти у пожилых людей, по всей видимости, сохраняется практически полностью. Более того, в ряде исследований отмечается, что пожилые люди лучше припоминают подробности исторических событий, чем более молодые люди. Это особенно касается событий, в которых старики непосредственно участвовали.

Следует также отметить, что существуют индивидуальные различия в функционировании памяти разных людей пожилого возраста. Например, известно, что более образованные люди обычно лучше выполняют тесты памяти, чем их менее образованные сверстники. Люди, активно занимающиеся интеллектуальным трудом, выполняют эти тесты существенно лучше тех, кто им не занимается. Таким образом, многочисленные исследования не смогли найти таких изменений функций памяти у пожилых людей, которые оказывали бы существенное влияние на их повседневную жизнь. Некоторым исключением является вторичная (долговременная) память. Большинство исследователей соглашается с утверждением, что эти различия прежде всего зависят от ряда факторов, не связанных с возрастом, а скорее всего обусловлены особенностями деятельности, которой занимались и занимаются люди в период поздней взрослости.

По результатам исследований отечественных психологов, наблюдающих за изменениями возрастных функций памяти, известно, что с возрастом у пожилых людей начинает ухудшаться *механическое запечатление,* а *логическая память* сохраняется. *Образная память* ослабевает больше, чем *смысловая,* но при этом запоминание все равно сохраняется лучше, когда запоминаются образы, связанные со смыслом, нежели когда они не несут в себе смысловой нагрузки. Таким образом, основой памяти в старческом возрасте является логическая связь, а поскольку логическая память самым тесным образом связана с мышлением, можно предположить, что мышление пожилых людей весьма развито.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Современные зарубежные исследователи достаточно много внимания уделяют изучению особенностей мышления пожилых людей. Сегодня у большинства исследователей не вызывает сомнения тот факт, что, несмотря на превосходство памяти, молодые люди проигрывают пожилым в определенных сферах мышления, особенно в таком аспекте, как мудрость. Что такое мудрость?

МУДРОСТЬ

Мудрость — это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам.

Экспертные знания, которые ассоциируются с мудростью, по мнению зарубежных исследователей, можно разделить на 5 **категорий:** фактуаль-ные знания, процедурные знания, контекстуальные (связанные с событиями в личной жизни и историческими переменами), знание относительности жизненных ценностей и знание непредсказуемой изменчивости жизни (см. схему).

Большинство исследователей сходится на том, что мудрость — это когнитивное свойство человека, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект и которое, по всей вероятности, связано с опытом и личностью человека.

Некоторые исследователи, и среди них Пол Б. Бал тес с коллегами (Baltes et al., 1993), посвятили много времени изучению проблем формирования мудрости, чтобы разобраться в том, что представляет собой мудрость как социально-психологический феномен. На основании теоретических и экспериментальных исследований можно предположить, что мудрость человека обладает рядом когнитивных свойств.

Во-первых, мудрость связана, главным образом, с решением важных и сложных вопросов, которые чаще всего касаются смысла жизни и состояния конкретных людей.

Во-вторых, уровень знаний, суждений и советов, отражаемый в мудрости, исключительно высок.

В-третьих, знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки и сбалансированы и могут применяться в особых ситуациях.

В-четвертых, мудрость сочетает в себе ум и добродетель и используется как ради личного благополучия, так и для пользы человечества.

Фактуальные знания



о практической стороне жизни

Процедурные знания

практической стороны жизни

Мудрость — это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам.
Мудрость — это когнитивное свойство человека, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект и которое, по всей вероятности, связано с
опытом и личностью человека.

В-пятых, хотя достичь мудрости нелегко, большинство людей распознают ее без труда.

Таким образом, поздняя взрослость имеет свои положительные стороны в отношении развития и трансформации когнитивной сферы человека. Однако говорить о том, что у всех лиц, достигших данного возраста, динамика развития когнитивной сферы (в процессе которой формируются признаки мудрости) имеет одинаковый характер, было бы неверно. К сожалению, на практике часто приходится сталкиваться с противоположным явлением — снижением познавательной деятельности пожилого человека.

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

Снижение познавательной деятельности у людей, достигших поздней взрослости, может быть обусловлено разными причинами, прямыми или косвенными.

К **прямым причинам** снижения интеллектуальных характеристик относятся заболевания мозга, например болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга.

К косвенным причинам относят те, которые, хотя и не связаны с функционированием головного мозга, тем не менее оказывают влияние на осуществление интеллектуальных функций. К их числу относят: общее ухудшение здоровья человека, низкий уровень его образования, отсутствие мотивации к познавательной деятельности.

ДЕМЕНЦИЯ

Деменция — целый комплекс нарушений, включающий дефекты познания, прогрессирующую амнезию и изменения личности, связанные с наступлением старости.

***Сенильная** деменция* — органическое заболевание мозга, отражающееся на адекватности мышления человека.

По мнению большинства исследователей психологических проблем возраста поздней взрослости, среди причин, обусловливающих снижение интеллектуальных характеристик человека, ведущее место занимает *деменция* — приобретенное слабоумие. Этим термином обозначают целый комплекс нарушений, включающий дефекты познания, прогрессирующую амнезию и изменения личности, связанные с наступлением старости.

Прежде всего следует отметить, что деменция не является неизбежной. Так, *сенильная деменция,* относимая в разряд органических заболеваний мозга, поражает только 3-4% людей **старше** 65 лет. К сожалению, в процессе старения человека риск возникновения данного заболевания увеличи-

вается. Например, исследования американских ученых говорят о том, что среди людей в возрасте **от** 75 до 84 **лет,** проживающих в домах престарелых, примерно 20% страдают болезнью Альцгеймера, одной из форм де-менции. **После 85 лет** число случаев сенильной деменции среди обитателей интернатов и домов престарелых достигает 47% (Evans et al., 1989).

У людей, страдающих старческим слабоумием, ограничена способность к пониманию абстракций. Им недостает воображения. Они могут без конца повторять одно и то же, значительно медленнее соображают и не способны уделять должное внимание тому, что происходит вокруг них. Иногда они плохо помнят недавние события. Так, человек, страдающий деменцией, может ясно помнить события своего детства, но не в состоянии припомнить то, что случилось час назад. Из-за этих симптомов умственного распада старый человек часто оказывается не в состоянии следить за собой и справляться с элементарными гигиеническими процедурами.

Вместе с тем очень часто суждение о наличии «старческого слабоумия» у человека преклонных лет выносится ошибочно. Учитывая широкое разнообразие косвенных причин, сложно поставить четкий диагноз.

Например, неправильное питание или хроническое недосыпание, связанное с болезнью, беспокойством, депрессией, горем или страхом, могут нарушать мыслительный процесс не только у пожилых, но и у молодых людей. Заболевания сердца или почек, вызывающие изменение нормального ритма организма, обмена веществ и др., также могут отражаться на способности ясно мыслить. Спутанность сознания, сонливость могут вызываться лекарственными препаратами, используемыми для лечения некоторых заболеваний. В каждом из таких случаев при правильном лечении соматической болезни или эмоционального расстройства у человека исчезают симптомы, напоминающие проявление старческого слабоумия.

Также следует обратить внимание на то, что приведенные выше сведения о распространенности деменции среди престарелых людей вряд ли могут рассматриваться как абсолютно точные, поскольку авторами проводился анализ распространенности деменции среди лиц, проживающих в домах престарелых. И мы не ошибемся, если выскажем предположение о том, что сами условия жизни в подобных учреждениях обусловливают снижение интеллектуальной активности человека.

Старые люди, проживающие в домах престарелых, «выключены» из общественной жизни, лишены возможности общения со своими родными и близкими или, по крайней мере, общаются редко, не ощущают своей значимости для других людей и т. д. Все это приводит к снижению их мотивации к проявлению активности, в том числе и в познавательной деятельности. Вероятно, среди людей пожилого и престарелого возраста, живущих в семье или продолжающих вести относительно активный образ жизни, распространенность деменции существенно ниже. Вполне вероятно, распространенность деменции среди старых людей во многом обусловлена особенностями культуры того или иного общества, в том числе особенностями отношения к лицам преклонного возраста.

Таким образом, среди причин, обусловливающих старческое слабоумие, очень много субъективных, в том числе психологических. Например, известно, что некоторые пожилые люди твердо уверены, что потеряют память и окажутся не в состоянии делать то, что им удавалось ранее. Они заранее начинают ожидать, что станут беспомощными и зависимыми от других и частично потеряют контроль над собственной жизнью. Старики нередко

воображают, что их судьба полностью отдана на волю случая или находится в чужих руках. Люди, которые так думают, действительно часто утрачивают компетентность и контроль над обстоятельствами. У них меньше самоуважения, они проявляют меньшее упорство и реже пытаются достичь необходимых результатов.

БОЛЕЗНЬ АЛЬЦГЕЙМЕРА

На самом деле лишь около 50% людей с диагнозом «старческое слабоумие» страдают *болезнью Альцгеймера* — подлинной болезнью, связанной с разрушением мозговых клеток. Еще примерно 30% перенесли серию микроинсультов, повредивших мозговые ткани.

При болезни Альцгеймера происходит прогрессирующее разрушение мозговых клеток, особенно клеток коры головного мозга. Существует предположение, что болезнь Альцгеймера занимает четвертое место в списке основных причин смерти пожилых людей.

Причем точный диагноз болезни Альцгеймера можно поставить только при *аутопсии* (вскрытии): в этом случае *гистологический анализ* поврежденных участков мозга позволяет обнаружить наличие *сенильных бляшек* и характерные изменения *нейрофибрилл,* которые спаиваются в утолщенные жгуты и клубки. При жизни пациента рабочий диагноз обычно ставится на основании прогрессирующего ослабления памяти и дезориентации.

Причины болезни Альцгеймера до сих пор неизвестны, хотя распространенность заболевания в некоторых семьях позволяет предположить влияние генетического фактора в ее развитии. В частности, болезнь Альцгеймера, по-видимому, связана с геном, кодирующим аполипопротеин Е (АроЕ). Люди, обладающие определенной формой этого гена, АроЕ4, имеют повышенные шансы заболеть болезнью Альцгеймера после 65 лет (Miller, 1993). Другие возможные причины, например большая концентрация алюминия в клетках мозга, пока не доказаны (Doll, 1993).

Симптомы заболевания

Первые симптомы этого заболевания обычно проявляются в забывчивости. Вначале человек забывает мелочи; по мере развития болезни перестает помнить места, где он бывал, имена и повседневные дела; и наконец даже только что произошедшие события немедленно оказываются забытыми. Прогрессирующее ослабление памяти сопровождается утратой привычных навыков. Становится гораздо сложнее планировать и выполнять даже простейшие повседневные дела; например, трудно приготовить себе еду, если не можешь отыскать холодильник. К этому моменту становится ясно, что

Болезнь Альцгеймера — вызывающее слабоумие заболевание, при котором происходит прогрессирующее разрушение клеток головного мозга, особенно корковых. ***Аутопсия*** — патоанатомический метод исследования в современной медицине, заключающийся во вскрытии тела умершего человека.

Гистологический анализ — метод современной медицины, используемый для исследования особенностей строения и развития тканей человеческого организма.

Сенильные бляшки — уплотнение кровеносных сосудов, вызывающее ухудшение кровоснабжения, вследствие чего нарушается нормальная работа внутренних органов.

Нейрофибриллы — анатомический элемент структуры нервного волокна.

такого человека нельзя оставлять одного, потому что он может непреднамеренно причинить себе вред. И наконец наступает полное слабоумие. Пациент не способен выполнять самые простые действия, например одеваться или есть. Знакомых он не узнает, даже любящий супруг, ухаживавший за ним в течение многих лет, может внезапно показаться незнакомым.

Микроинсульты

Другой прямой причиной деменции являются *микроинсульты.* В этом случае симптомы деменции развиваются не постепенно, а внезапно или скачками. Эту форму снижения интеллектуальных характеристик очень часто называют *мулътиинфарктной деменцией (МИД).* Инфаркт мозга вызывается резким сужением, вплоть до непроходимости (иногда временной) кровеносных сосудов, что препятствует нормальному кровоснабжению определенного участка мозга. В результате происходит омертвление и разрушение тканей мозга.

Причиной, вызывающей микроинсульты и обусловленное ими разрушение мозговых тканей, часто является атеросклероз — накопление холестериновых бляшек на внутренних стенках артерий. Особенно велик риск инсульта для людей с атеросклерозом, сердечными болезнями, гипертонией или диабетом.

Микроинсульт — острое нарушение мозгового кровоснабжения.

Мультиинфарктная деменция (МИД) — снижение интеллектуального уровня, наступающее внезапно, в виде ряда неожиданных симптомов, вызываемое инсультом или серией микроинсультов.

КОСВЕННЫЕ ПРИЧИНЫ ОСЛАБЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

Существуют и другие косвенные, но достаточно объективные факторы, вызывающие ослабление интеллектуальных функций человека. К их числу относятся: **физическая форма** старого человека (в ряде исследований было установлено, что пожилые люди, находящиеся в лучшей физической форме, показали лучшие результаты при выполнении самых разнообразных интеллектуальных тестов); **пищевая недостаточность,** приводящая **к анемии** (что негативно сказывается на умственной работоспособности); **злоупотребление алкоголем, лекарственные средства** и др.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ И СТАРОСТИ

Как было сказано выше, снижение интеллектуальных функций в процессе старения не является строгой закономерностью. Очень часто люди сохраняют свою работоспособность даже после достижения 70-летнего рубежа. Причем эти случаи не единичные, а скорее носят массовый характер.

Так, **после 70 лет** успешно работали многие известные ученые — П. Ла-марк, М. Эйлер, К. Лаплас, Им. Кант и др. И. П. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» **в** 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного



Академик Д. С. Лихачев успешно трудился и в последние 10 лет своей жизни.

мозга» — в 77 лет (а всего Иван Петрович прожил 87 лет). Среди писателей и поэтов большим творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались: В. Гюго — французский писатель (1802-1885); Вольтер — французский писатель и философ-просветитель (1694-1778); Бунин Иван Алексеевич — русский писатель, лауреат Нобелевской премии 1933 г. (1870-1953); Бернард Шоу — английский писатель (1856-1950); Иоганн Гете — немецкий писатель, мыслитель и естествоиспытатель (1749-1832); Толстой Лев Николаевич — русский писатель, член-корреспондент Петербургской академии наук (1828-1910), написавший **в** 71 **год** «Воскресение», **в** 72— «Живой труп», а **в** 76 **лет** — «Хаджи-Мурат». Чем же обусловливается динамика когнитивных характеристик у людей, достигших возраста поздней взрослости? Вероятно, причины, обусловливающие динамику развития когнитивной сферы, связаны как с объективными, так и с субъективными факторами. Причем субъективных факторов намного больше, чем объективных.

Объективные факторы. К ним следует отнести прежде всего **наследственность,** поскольку в основе большинства «истинных заболеваний» человека преклонных лет лежит именно наследственная предрасположенность. В эту же группу следует отнести и случаи **инвалидизации,** наступившей вследствие несчастных случаев.

Субъективные факторы. Их существенно больше. Факторы, входящие в эту категорию, вероятно, можно разделить на три группы: физические, социальные, психологические.

В число **физических факторов** входят физическая форма человека, состояние его *соматического и психического здоровья,* обусловленное образом жизни. Почему данные факторы необходимо отнести к субъективным? Потому что, например, физическая форма человека во многом зависит от того, насколько человек осознает необходимость поддержания физической формы и предпринимает ли конкретные шаги к реализации своих целей. Регулярное занятие физической культурой, физические нагрузки (например, работа в саду на даче и т. п.) могут способствовать поддержанию необходимой физической формы человека. В свою очередь это в значительной степени обусловливает состояние соматической сферы пожилого человека. Кроме этого, известно, что курение и злоупотребление спиртными напитками приводит к угнетению нервной системы человека и снижению его интеллектуальных характеристик.

К числу **социальных факторов** необходимо отнести уровень образования и деятельность, которой занимался человек в предыдущие годы своей жизни. Известно, что

Соматическое здоровье — характеристика состояния и работоспособности внутренних органов.

Геронтогенез — один из возрастных периодов в жизни человека — период



Большинство истинных ученных практически не замечают изменения официального статуса при достижении пенсионного возраста.

люди с высшим образованием и высоким уровнем культуры имеют больше шансов сохранять активность после достижения преклонного возраста, поскольку многие из них после выхода на пенсию сохраняют стремление к познанию. Это особенно справедливо в отношении людей интеллектуального и творческого труда. Многолетняя привычка и сформированность познавательной направленности «заставляет» их и после прекращения официальной деятельности заниматься саморазвитием. Поэтому большинство истинных ученных практически не замечают изменения официального статуса при достижении пенсионного возраста. Они по-прежнему пользуются авторитетом, уважением и продолжают активную творческую жизнь.

В свою очередь, высокий творческий потенциал в период *геронтогенеза* обусловлен рядом факторов, в том числе **психологических,** которые действуют на протяжении всего жизненного пути человека. Так, к числу наиболее типичных особенностей творческих людей относится широта их интересов. Кроме этого, творческая личность ориентирована на полезность не только отдельным людям, но и обществу в целом, и чем масштабнее личность, тем в большей степени выражена ориентация на будущее, на социальный прогресс. Для творческой личности также характерно стремление к самореализации и самовыражению.

Таким образом, подводя итог рассмотрению особенностей интеллектуальных характеристик у людей преклонного возраста, необходимо заметить, что динамика характеристик когнитивной сферы у лиц, достигших этого возрастного периода, зависит в значительной степени от субъективных факторов, и в первую очередь от особенностей личности конкретного человека.

РЕЗЮМЕ

Главной особенностью данного возраста является процесс старения, который представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями, проявляющимися прежде всего в постепенном ослаблении деятельности организма.

В процессе старения большинство **сенсорных функций** у человека существенно ухудшается. Однако это происходит далеко не у всех. Характер и степень ослабления сенсорных функций могут сильно различаться, что прежде всего связано с индивидуальными особенностями и той деятельностью, которой занимаются люди.

Те **интеллектуальные функции** человека, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней взрослости. У людей, достигших этого возраста, возрастает время реакции, замед-

ляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов. Подобная медлительность может быть вызвана изменениями личностных характеристик человека.

Основой **памяти** в старческом возрасте является логическая связь, а поскольку логическая память самым тесным образом связана с мышлением, можно предположить, что **мышление** пожилых людей весьма развито.

Поздняя взрослость имеет свои положительные стороны в отношении развития и трансформации когнитивной сферы. Но не у всех лиц, достигших данного возраста, динамика когнитивной сферы имеет одинаковый характер, в процессе которой формируются признаки **мудрости.**

Снижение познавательной деятельности у людей, достигших поздней взрослости, может быть обусловлено разными причинами, прямыми или косвенными.

К числу прямых причин относятся: заболевания мозга, например болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга.

Косвенными причинами снижения познавательных способностей человека являются: общее ухудшения здоровья, низкий уровень образования, отсутствие мотивации к познавательной деятельности.

Подводя итог рассмотрению особенностей интеллектуальных характеристик у людей преклонного возраста, необходимо заметить, что динамика характеристик когнитивной сферы у лиц, достигших этого возрастного периода, зависит в значительной степени от субъективных факторов, и в первую очередь от особенностей личности конкретного человека.



ГЛАВА 2

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

m3

социуме старики часто воспринимаются сквозь призму стереотипов. Многие считают перспективу состариться настолько мрачной, что предпочитают вообще ничего не знать об этом. В наше время некоторым молодым людям кажется, что старость — это состояние полусуществования. Подобные стереотипы мешают воспринимать пожилых людей дифференцированно, как индивидуумов с действительно существующими между ними различиями. Все это может приводить к социальным установкам и действиям, которые отбивают у пожилых людей охоту принимать активное участие в коллективном труде и проведении досуга (КрайгГ., 2000).

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА

Эмоциональная сфера проходит длинный путь развития — от примитивной чувственной, *аффективной реакции* у животного к высшим чувствам человека.

Чувства человека — это чувства исторического человека. Динамическое значение эмоционального процесса может быть вообще двояким: эмоцио-

Аффективная реакция — ярко выраженное, бурно протекающее действие; эмоциональный отклик в ответ на то или иное воздействие; резкая перемена эмоционального состояния; переход к состоянию, противоположному прежнему.

Эмоции — отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Чувства — переживание человеком своего отношения к удовлетворению или неудовлетворению высших, духовных, культурных потребностей.

Предметные чувства — связанные или направленные на определенное событие, лицо, явление.

Мировоззренческие чувства — переживания, связанные с формированием собственной системы взглядов на объективный мир и место в нем человека, а также переживания, свя занные с формированием жизненной позиции, ценностных ориентации, убеждений, идеа лов, принципов познания и деятельности.


Проявление эмоций в старости.

нальный процесс может повышать тонус человека, энергию его психической деятельности и может снижать, тормозить ее.

В развитии эмоций можно, таким образом, наметить следующие ступени:

1) элементарные чувствования как проявления органической аффективной чувствительности, играющие у человека подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона или же компонента более сложных чувств;

2) разнообразные *предметные чувства* в виде специфических эмоцио нальных процессов и состояний;

3) обобщенные *мировоззренческие чувства.*

Все эти чувства образуют основные проявления эмоциональной сферы человека, органически включенной в его жизнь.

Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом. Эмоции и чувства, которые появляются у человека на определенной стадии его развития являются продолжением его эмоций на предшествовавшей стадии.

Эмоции не развиваются из эмоций в замкнутом ряду. Чувства, специфические для одного периода, не находятся в непрерывной связи с чувствами предшествующего периода. Новые чувства появляются вместо старых, уже отживших. Когда определенная эпоха в жизни человека отходит в прошлое и на смену ей приходит новая, то вместе с тем одна система эмоций сменяется другой.

В развитии эмоциональной жизни имеется, конечно, преемственность, но переход от чувства одного периода к чувствам последующего опосредован всем развитием личности. В свою очередь, одно какое-нибудь чувство, ставшее особенно значительным переживанием для данной личности, мо-

Эмоциональная возбудимость — характеризует скорость возникновения, протекания и смены эмоционального отклика (эмоционального состояния).

Эмоциональная устойчивость — характеризует продолжительность и степень стабильности эмоциональных реакций (эмоциональных состояний).

Темперамент (от *лат.* temperamentum — надлежащее соотношение частей, соразмерность)— характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.

Сила чувства — интенсивность или степень выраженности того или иного чувства; скорость, с которой чувство захватывает человека; степень проявления чувства в деятельности человека.

Глубина чувства — определяется тем, насколько существенны для данной личности данное чувство и та сфера, с которой оно связано.

Широта распространения чувства — определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми сплелось переживаемое чувство.

Фон аффективной сферы — синтез эмоций и чувств, переживаемых человеком достаточно длительное время.
Витальные потребности — жизненно важные, органические потребности; потребности, непосредственно связанные с органической жизнью; состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах и предметах, необходимых для его биологического существования, и выступающее источником его активности.
Настроение — общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительно го времени все поведение человека. Характеризуется безотчетностью и слабой выражен ностью.

жет определить как бы новый период в ее жизни и наложить на весь ее облик новый отпечаток (Рубинштейн С. Л., 1998).

Типичные различия эмоциональных особенностей личности могут выражаться в сильной или слабой *эмоциональной возбудимости,* а также в большей или меньшей *эмоциональной устойчивости.* Эти различия существенно характеризуют *темперамент* человека. Есть люди, которые легко воспламеняются и быстро гаснут, как и люди, у которых не сразу можно разжечь чувство, но, воспламенившись, они не скоро охладеют.

Кроме того, различают *силу,* или интенсивность, чувства и его *глубину.* Чувство, сильное в смысле интенсивности или стремительности, с которой оно захватывает человека, может быть неглубоким. Этим, например, увлечение отличается от любви.

Глубина проникновения чувства определяется тем, как сильно оно пронизывает личность и насколько существенны для нее данное чувство и та сфера, с которой оно связано.

Существенную роль играет также и *широта распространения* чувства. Она определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми сплелось это чувство. От этого в значительной мере зависит прочность чувств (Рубинштейн С. Л., 1998).

Характерологически очень существенными и глубокими являются различия между собственно эмоциональными, сентиментальными и страстными натурами.

Собственно эмоциональные натуры переживают свои чувства, отдаваясь их вибрациям;

сентиментальные натуры скорее созерцают свои чувства, любуясь их переливами;

натуры страстные живут своим чувством, воплощая его напряжение в действии.

У первых господствует аффективность; они впечатлительны, возбудимы, но скорее порывисты, чем действенны; для них само чувство с его захватывающим волнением важнее его объекта.

Вторые — созерцательны и чувствительны, но пассивны.

Третьи — действенны; ни переживание своего чувства, ни созерцательное любование его объектом их не удовлетворяет. Для них чувство — это не упоительное волнение и не блаженное созерцание, а страстное стремление (Рубинштейн С. Л., 1998).

Фон аффективной сферы человека является синтезом множества эмоций и чувств, переживаемых человеком. Их возникновение и протекание обусловлено многими потребностями и мотивами, их сложным соотношением. Естественно, что в большинстве случаев удовлетворение различных потребностей человека в каждый момент времени находится в различной стадии.

Более того, многие человеческие потребности по самой своей природе не могут быть исчерпаны на стадии удовлетворения (насыщения), подобно основным *витальным потребностям.* Поэтому для человека характерна смешанная гамма чувств и эмоций, в которой положительные эмоции и чувства гасят (или ослабляют) отрицательные, и наоборот. Бывает так, что сквозь слезы прорывается смех, к радости примешивается печаль (Куликов Л. В., 1997).

Настроение часто возникает вне контроля сознания, но это не означает, что настроение человека не зависит от его сознательной деятельности. Просто собственно зависимость часто не попадает в поле сознания человека. «Настроение — в этом смысле бессознательная, эмоциональная "оценка" личностью того, как на данный момент складываются для нее обстоятельства» (Рубинштейн С. Л., 1998).

СТАРЕНИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Естественно, что для периода поздней взрослости характерны специфические изменения, в том числе и в эмоциональной сфере. Как правило, это неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) человека, со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Поводом для реакции может послужить кинофильм о прошлых временах (не потому, что жаль эти времена, а жаль себя в этих временах) или разбитая чайная чашка (и опять не чашки жаль, а того, что вместе с ней уходит что-то памятное) (Альперович В. Д., 1998).

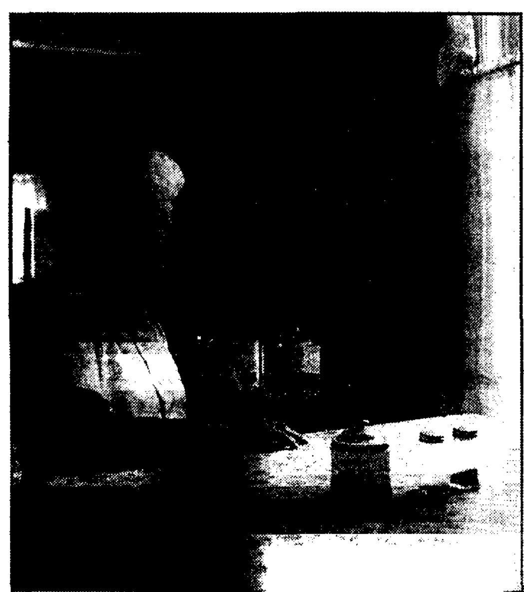
Каждый человек подходит к итоговой черте со своим грузом ошибок и разочарований, но как минимум два аргумента в пользу жизни являются общими для многих.

Во-первых, жизнь кончается значительно раньше физической смерти человека, если он перестает радоваться дню сегодняшнему и верить в завтрашний.

Во-вторых, гораздо предпочтительнее считать удачи и успехи и постараться не вспоминать обиды, промахи и удары судьбы.

Если человек дожил до солидного возраста — это уже удача. Люди преклонного возраста, задумывающиеся о своем предназначении, не могут не вспомнить о своих победах, пусть даже над собой.

Древние римляне говорили: «Высшая власть — это повелевать собой». Любому человеку есть чем



Каждый человек подходит к итоговой черте со своим грузом ошибок и разочарований.

В старости именно прошлое приобретает для человека наибольшую ценность.



гордиться, и у каждого в жизни было намного больше хорошего, чем плохого (Альперович В. Д., 1998).

Исследования ученых

Сорокалетние исследования ученых Калифорнийского университета показали, что люди, обладающие эмоциональной и психологической устойчивостью и активностью в 30 лет, сохраняют жизненную энергию и в 70 лет. Те же, кто был подвержен депрессиям, страхам, комплексу неполноценности в молодости, остаются такими же до конца дней.

Половые различий а

Старение может по-разному сказываться на мужчинах и женщинах: мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными. Некоторые исследования обнаружили общие тенденции склонности пожилых людей к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями.

В старости большинство жизненных планов уже реализованы или утратили свою актуальность, а наиболее продуктивные периоды жизни остались в прошлом. Поэтому именно прошлое приобретает для человека наибольшую ценность.

«Если юноши все измеряют надеждой,— писал еще Скалигер,— то старики — прошлым». Это положение находит подтверждение при исследовании возрастной динамики эмоциональных процессов. В старости «ослабление аффективной сферы лишает красочности и яркости новые впечатления, отсюда — привязанность пожилых людей к прошлому, власть воспоминаний» (Кроник А. А., Головаха Е. И., 2000).

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ К СТАРОСТИ

Индивидуальная реакция человека на старение может определять как степень последующего приспособления к нему, так и особенности развития личности в преклонном возрасте (КрайгГ., 2000).

Британский психолог Д. Бромлей выделила **пять типов** приспособления человека к старости:

1. Конструктивная установка, когда человек внутренне уравновешен, спокоен, удовлетворен эмоциональными контактами с окружающими, критичен в отношении самого себя, полон юмора и терпимости в общении с другими. Он принимает старость как факт, завершающий его профессиональную карьеру, оптимистически относится к жизни, рассматривает смерть как естественное явление, не выражая отчаяния и сожалений.

Жизненный баланс такого человека вполне положителен, он с доверием рассчитывает на помощь окружающих.

2. *Установка зависимости* присуща индивидам, проявляющим пассивность и склонным к зависимости от других. Люди этой категории не имеют высоких жизненных стремлений и легко оставляют профессиональные занятия. Семейная среда обеспечивает им чувство безопасности, дает ощущение внутренней гармонии, поэтому они не страдают от эмоциональной неуравновешенности и различных стрессов.

3. *Защитная установка* характерна для самодостаточных людей, обладающих «психологической броней», поглощенных профессиональной деятельностью. Они разделяют общепринятые взгляды и установки, избегают обнаруживать собственное мнение, не любят говорить о своих проблемах. Внешняя сторона жизни значит для них больше, чем внутренние переживания. Они подвержены страху смерти и маскируют свою беспомощность перед этим фактом усилением внешней деятельности.

4. *Установка враждебности* присуща «разгневанным старикам», которые агрессивны, мнительны, вспыльчивы и имеют обыкновение предъявлять массу претензий к своему окружению — близким, друзьям, обществу в целом. Они не реалистичны в своем восприятии старости, не могут смириться с неизбежными возрастными издержками, завидуют молодым, бунтуют против смерти и страшатся ее.

5. *Та же установка враждебности, но направленная на самого себя,* характерна, как правило, для лиц с отрицательным жизненным балансом, которые избегают воспоминаний о прошлых неудачах и трудностях. Они не восстают против своей старости, напротив, пассивно воспринимают удары судьбы. Неудовлетворенная потребность в любви и сочувствии является поводом для депрессии и острой жалости к себе. Смерть рассматривается ими как освобождение от страданий (Альперович В. Д., 1998).

ПСИХИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ И СТАРОСТИ

Отечественная и зарубежная медицинская статистика свидетельствует, что от 10% до 25% всех лиц старше 60-65 лет страдают психическими нарушениями различной тяжести. Психические отклонения у пожилых различны по силе, происхождению, причинам и характеру протекания.

Характер протекания заболевания зависит от комплекса факторов:

— чисто медицинских (груз соматических, телесных болезней и возрастных недугов, изменяющих все системы и органы);

— психологических (снижение эмоционального фона, обеднение интересов, их смещение в сферу физического и материального благополучия, тревожная мнительность, консерватизм, недоверчивость, недостаточная активность, инертность психических процессов, ослабление интеллектуальной деятельности) (Альперович В. Д., 1998).

Предстарческие психозы возникают в возрасте от 45 до 60 лет и проявляются либо *депрессией,* либо *бредом ущерба и преследования.* Депрессия оборачивается тревогой, мнительностью, уверенностью в тяжелом, неизлечимом заболевании. Речь таких больных обычно возбужденная, сверхэмоциональная. Нередки попытки к самоубийству.

Предстарческий психоз — свойственная старческому возрасту рассогласованность психических процессов, в результате чего человек не может осмыслить происходящее, адекватно проанализировать ситуацию и ее развитие. Вследствие этого человек неадекватно реагирует на окружающих людей, ситуацию; не отдает отчета в своих действиях и не может руководить ими.

Депрессия (от *лат.* depressio — подавленность) — угнетенное, подавленное психическое состояние; аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной, когнитивной сфер, общей пассивностью поведения.

Бред — объективно ложное, обусловленное болезненными причинами суждение, возникающее у человека без адекватных внешних поводов, не поддающееся разубеждению и всегда вовлекающее личность больного. В отличие от ошибочных суждений, бред не корригируется при разубеждении или разъяснении. Бред противостоит даже самым веским доводам.

бред *ущерба как подвид бреда преследования* — разновидность бредовых идей, ведущее место в которых занимают представления о причинении морального (придирки, сплетни, издевательства, оскорбления) и материального ущерба (порча имущества, воровство). При этом характерна многочисленность и крайняя детализация бредовых иллюзий, связанных с расположением и внешним видом окружающих человека предметов. В позднем возрасте для бредовых идей характерна конкретность, обыденность содержания, узкий круг «преследователей», включающий лиц, с которыми человек встречается в повседневной жизни.

Предстарческие психозы могут быть спровоцированы трагическими ситуациями или тяжелыми соматическими состояниями человека. Со временем и при соответствующем лечении острые тревожно-депрессивные и бредовые проявления утихают, сменяются унылым пессимизмом, занудливым беспокойством по пустякам, ослаблением памяти и снижением интеллекта, но не обязательно слабоумием.

Несмотря на то что психические проявления нивелируются, в поведении человека по-прежнему наблюдается постоянная настороженность, подозрительность, беспричинная ревность, преувеличенная обидчивость.

СМЕРТЬ. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ

Смерть — это последнее критическое событие в жизни человека. Философы, начиная с Платона и Аристотеля, стремились преодолеть трагизм смерти, освободить человека от страха перед ней.

Древнегреческий философ Эпикур приводил простой и остроумный довод против страха смерти: смерть для человека реально не существует, он с нею «не встречается». Покуда он есть, смерти нет, когда же она есть — его нет.

На психологическом уровне смерть имеет личную значимость и личностное значение для самого умирающего и его родных и близких. Умереть — значит прекратить чувствовать, покинуть любимых людей, оставить незаконченные дела и уйти в неведомое.

По выражению Сенеки, «атрибуты смерти устрашают сильнее самой смерти». Смерти боятся не те, кто уходит, а те, кто остается. Это по-человечески понятно: смерть близкого человека, сколько бы лет ему ни было,— тяжкое испытание (Альперович В. Д., 1998).

И рождение, и смерть — естественные события, но их значение и эмоциональное воздействие на человека существенно различны. Рождение нового человека часто предвкушают с приятным волнением и оптимизмом; думать же о смерти люди избегают, даже отрицая ее реальность.

Отрицание является для человека вполне нормальным механизмом преодоления стресса. Но отрицание может и мешать активному совладанию пожилого человека с мыслями о смерти. А активно противостоять ей означает проявлять разумную предосторожность в отношении опасностей жизни, одновременно не ограничивая себя без необходимости.

Спиноза говорил: «Человек свободный ни о чем так мало не думает, как о смерти, и его мудрость состоит в размышлении не о смерти, а о жизни».

Психоаналитическая теория утверждает, что испытывать тревогу или страх при мысли о собственной смерти нормально. Но у разных людей эта тревога вызывает разные реакции.

Страх — реальная часть нашей жизни. Человек может переживать страх в самых разных ситуациях, но все эти ситуации имеют одну общую черту. Они ощущаются, воспринимаются человеком как ситуации, в которых под угрозу поставлено его спокойствие или безопасность (Изард К. Э., 1999).

Некоторые исследования демонстрируют, что пожилые люди испытывают меньшую тревогу при мысли о смерти, чем относительно молодые; что люди, имеющие ясную цель в жизни, меньше боятся умереть и что, по словам некоторых пожилых людей, они думают о смерти часто, но с поразительным спокойствием.

Как отмечает Г. Крайг, фактически при опросе большой группы людей преклонного возраста, добровольно согласившихся принять участие в исследованиях, только 10% ответили «да» на вопрос «Боитесь ли вы умереть?». Однако опрашиваемые боялись, что процесс умирания будет длительным и болезненным (Крайг Г., 2000).

Мнение ученых

И. И. Мечников выдвинул гипотезу, что к концу жизни человек устает, как после длинного трудового дня, и ему так же хочется лечь и уснуть, но теперь уже вечным сном.

Подтверждения гипотезе не нашлось. Что бы ни говорил старый человек о бессмысленности дальнейшего существования, на самом деле он хочет жить и не верит в неизлечимость болезни.

РЕЗЮМЕ

Для периода поздней взрослости характерны специфические изменения в эмоциональной сфере человека: неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. У большинства пожилых людей появляется тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями.

Пожилые мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными.

В старости ослабление аффективной сферы человека лишает красочности и яркости новые впечатления, отсюда — привязанность пожилых людей к прошлому, власть воспоминаний.

Следует отметить, что пожилые люди испытывают меньшую тревогу при мысли о смерти, чем относительно молодые, они думают о смерти часто, но с поразительным спокойствием, боясь только, что процесс умирания будет длительным и болезненным.



ГЛАВА 3

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА

Г

*штиль

жизни каждого человека уника^ лен и неповторим. В значительной степени этот стиль мотивируется социальными побуждениями, потребностью найти свое место в жизни общества. Пройдя большую часть своего пути, человек с полной мерой ответственности может оценить свои социальные достижения и успехи, почувствовать радость от исполнившихся желаний молодости или разочарование от несбывшихся надежд, понять, какую социальную роль он играл и продолжает играть в обществе.

Стиль жизни — совокупность характеристик жизнедеятельности человека, обусловливающих собой единство направления в жизни.

Мотив (от *лат.* movere — приводить в движение, толкать) — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием).

Потребность — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды (нужности, желаннос-ти чего-то) и побуждающее психическую активность, связанную с целепо-лаганием.

СМЕНА МОТИВОВ У ПЕНСИОНЕРОВ

Обычно человек старается подготовиться к выходу на пенсию. Томпсон (Thompson, 1977) считает, что этот процесс условно можно разделить на три части, в каждой из которых реализуются определенные мотивы поведения человека.

1. Сбрасывание оборотов. Этот этап характеризуется желанием человека освободиться от ряда трудовых обязанностей и стремлением сузить сферу ответственности, чтобы избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию.

2. Перспективное планирование. Человек старается представить свою жизнь на пенсии, наметить некоторый план тех действий или занятий, которыми он будет заниматься в этот период времени.

3. Жизнь в ожидании пенсии. Людьми овладевают заботы о завершении работы и оформлении пенсии. Они практически уже живут теми целями и



Каждый человек, ушедший на пенсию, по-разному переживает это событие.

Социальный статус — роль и положение человека в обществе. ***Социальный интерес*** — целенаправленный поиск различных видов деятельности, которые даютчеловеку ощущение полезности и сопричастности с жизнью в обществе. ***Смыслообразующий мотив*** — центральный жизненный мотив, отражающий то, ради чего человек живет.

потребностями, которые будут побуждать их к действиям в оставшийся период жизни.

С выходом на пенсию положение и роль людей изменяется. Они приобретают новый *социальный статус.* Теперь из группы, которую условно называют поколением руководителей, они переходят в так называемую группу людей «на заслуженном отдыхе», предполагающую снижение социальной активности. Для многих подобное изменение общественной роли оказывается одним из самых значительных событий, происходящих в период поздней взрослости.

Каждый человек, ушедший на пенсию, по-разному переживает это событие. В связи с тем, какое отношение формируется у него в процессе осознания данного факта, происходят соответствующие изменения в его мотива-ционно-потребностной сфере.

Одни воспринимают свой выход на пенсию как сигнал конца своей полезности, безвозвратной потери главного *смыслообразующего мотива* всей жизни. Поэтому они изо всех сил стараются подольше остаться на своем рабочем месте и работать до тех пор, пока хватает сил. Для таких людей работа — это стремление к определенным целям: от обычного поддержания материального благополучия до сохранения и приумножения карьерных достижений, а также возможность перспективного планирования, во многом определяющего их желания и потребности.

Отсутствие работы приводит человека к осознанию ослабления своей роли в обществе, а иногда и к ощущению ненужности и бесполезности. Иными словами, переход к жизни пенсионера служит для него сигналом «утраты власти, беспомощности и автономии» (Крайг Г., 2000). В этом случае человек сосредоточивает свои усилия на поддержании *социального интереса,* выражающегося в целенаправленном поиске тех видов деятельности, которые дают ему ощущение своей полезности и сопричастности с жизнью общества. Это участие в общественных акциях и организациях, ведение общественной работы и, конечно, обычная трудовая деятельность.

Вспомним, что, по социологическим опросам, подавляющее большинство людей, чей возраст приближается к пенсионному, предпочитают продолжать трудиться хотя бы неполный рабочий день (см. часть VI, глава 3).

Исследования

Чем старше становится человек, тем больше он дорожит своим рабочим местом. В ходе исследования работающих представителей среднего класса в возрасте от **46 до 71 года** (Pfeiffer & Davis, 1971) 90% опрошенных мужчин и 82% женщин сообщили, что они бы продолжали работать, даже если бы могли этого не делать.

Даже те, чей возраст приближался к пенсионному, предпочли бы — в подавляющем большинстве — трудиться хотя бы неполный рабочий день.

Для других людей, которые воспринимали свою работу как обязанность или вынужденную необходимость, выход на пенсию означает освобождение от скучной, утомительной, рутинной работы, необходимости подчинения начальству и т. д. Теперь они имеют много свободного времени, которое могут посвятить своим увлечениям или заботе о близких, помощи детям, внукам, правнукам.

В целом, оценивая результаты опроса, проводившегося среди людей в возрасте от 60 до 80 лет, можно сказать, что многие пожилые люди по-прежнему смотрят на жизнь с точки зрения предоставляемых ею возможностей, а не навязываемых ограничений, и надеются «в будущем стать лучше, сильнее, глубже, мудрее, веселее, свободнее, сексуальнее и еще больше радоваться жизни» (Sheeny, 1995, p. 62).

К сожалению, российская действительность не позволяет пожилым людям в полной мере реализовать свои **потребности в самоуважении и самореализации.** Низкая социальная защищенность, общественная нестабильность, трудные материальные условия побуждают человека пожилого возраста сосредоточиться на удовлетворении своих **физиологических потребностей,** на создании для себя приемлемых бытовых условий.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ МОТИВОВ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ И СТАРОСТИ

Чем старше человек, тем больше ослабляется его связь с обществом. Человеку все труднее становится самостоятельно удовлетворять свои потребности в жизнеобеспечении, все больше требуется внимания и заботы со стороны других людей.

Действительно, если мы сравним людей **60—69 лет** и **80—89** лет, то увидим существенные различия. Они будут затрагивать не только физиологические и возрастные особенности людей, но и особенности в изменении их целей, мотивов, потребностей.

ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Для человека, перешагнувшего первое десятилетие периода поздней взрослости, характерно наличие относительно крепкого здоровья и избытка энергии, которую молодой пенсионер направляет на поиск новых разнообразных видов деятельности. Некоторые используют оказавшееся в их распоряжении свободное время для самосовершенствования или для общественной и политической деятельности. Другие продолжают регулярно заниматься спортом и проявляют сексуальную активность. Многие молодые пенсионеры по-прежнему испытывают потребность что-то давать окружаю-



Для человека, перешагнувшего первое десятилетие периода поздней взрослости, характерно наличие относительно крепкого здоровья и избытка энергии, которую молодой пенсионер направляет на поиск новых разнообразных видов деятельности.

щим, что-то делать или кого-то • учить.

Таким образом, человек, перешагнувший 60-летний рубеж, движим во многом все еще теми же желаниями и потребностями, которые побуждают к действию более молодых людей. Это **потребности в самореализации, созидании и передаче наследства (духовного и/или материального) следующему поколению, в активном участии в жизни общества, ощущение полезности** и **значимости для него.**

СТАРОСТЬ

После 70 лет большинство пожилых людей сталкиваются с болезнями и потерями. Смерть близких людей среди друзей и родных сужает круг общения, а болезни ограничивают для многих возможности пространственного передвижения. Человек все меньше и меньше путешествует (навещает друзей и родственников), не участвует в формальных организациях, не заботится о своей общественной роли.

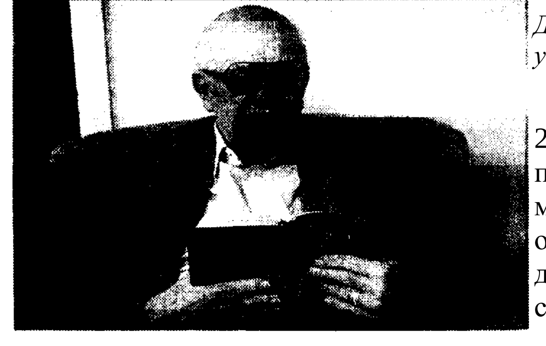
На передний план выходит главная и основная **потребность — поддержание физического здоровья** на приемлемом уровне. Очень важно, чтобы в таком возрасте эта потребность не осталась единственной и человек продолжал сохранять интерес к жизни, систему ценностей и установок, жил решением реальных насущных вопросов, а не воспоминаниями.

Как показано американскими психологами, **у 70—80-летних людей** действительно пропадает желание участвовать в общественной жизни, происходит сосредоточение интересов на своем внутреннем мире. В то же время интерес к коллекционированию, занятиям музыкой, живописью, то есть к тому, что называют **хобби,** не ослабевает.

Кроме того, для людей этого же возраста характерен устойчивый **познавательный интерес:** они готовы и очень хотят продолжать учиться, усваивать новые знания, расширять свой кругозор.

Важным в характеристике мотивационной сферы пожилых людей представляется и тот факт, что до недавнего времени психологи считали основным мотивом их деятельности **мотив «избегания неудачи»,** который в конечном счете и приводил к пассивности, апатии и нежеланию участвовать в изменении существующего положения.

Однако последние исследования показали, что **у 70—80-летних людей** с высшим образованием **«мотив достижения»** выражен так же, как и у



Для людей этого возраста характерен устойчивый познавательный интерес.

20-летних студентов. Различия экс проявляются в направленности мотивации: молодые более ориентированы на внешнюю сторону деятельности, а пожилые — на содержательную (ИльинЕ. П., 2000).

Они продолжают принимать участие в ситуациях, в которых можно проявить свои способности и умения. Стараются нести личную ответственность за порученное дело, ставят перед собой реальные цели, адекватно соотнося свои желания и возможности. Стремятся к получению обратной связи о том, насколько успешно они действовали, реагируя на эту конкретную обратную связь. Продолжают строить планы на будущее.

Перспективное планирование является особым фактором, который имеет значение с точки зрения противостояния *инволюции личности.* Оно позволяет человеку ставить новые цели и побуждает к их выполнению. Чем разнообразнее эти цели, отражающие широту интересов пожилого человека, тем многообразнее и продуктивнее его жизнь, тем больше сохраняется желание человека жить дальше.

Диапазон целей, которые ставятся пожилыми людьми, зависит от сферы их интересов и, следовательно, может быть самым широким — например, от обычного желания дождаться появления правнуков до необходимости завершить начатое творческое дело.

Творчество вообще занимает особое место в жизни пожилых людей. **Мотивация творческой деятельности** позволяет сохранить высокую работоспособность до глубокой старости. И. В. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» **в** 73 **года,** а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» — **в** 77 **лет.** Л. Н. Толстой написал роман «Воскресение» **в** 71 **год,** а «Хаджи-Мурат» — **в** 76 **лет.** Высокой мотивацией творческой деятельности, позволяющей продолжать реализовать свой потенциал в поздние годы, отличались Микеланджело, Клод Моне, О. Ренуар, Вольтер, Б. Шоу, В. Гете и многие другие (Головей Л. А., 1996).

После 70 лет среди выдающихся деятелей науки и искусства редко встречается та или иная форма *старческой деменции,* слабоумия. Желание творить выступает в качестве одного из ведущих факторов психологического и биологического долголетия.

Мотив «избегания неудачи» — стремление избежать срыва, неудачи, порицания или наказания в том или ином виде деятельности.

Мотив «достижения» — устойчиво проявляемая потребность человека добиваться успеха в различных видах деятельности.

Инволюция личности — «обратное» развитие личности, связанное с упрощением, свер тыванием или утратой основных социально значимых личностных характеристик.

Деменция (приобретенное слабоумие) — необратимая дезорганизация личности как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане. Она часто связана со старческим возра стом и может вызываться множеством причин — прямых или косвенных.

— --

Факторы развития

Продолжающая динамично развиваться мотивационная система — одна из основ полноценного функционирования личности в старости. Старость наступает, когда человек начинает жить своими воспоминаниями, т. е. не настоящим или будущим, а прошлым.

Многие люди в силу своей включенности в активную творческую и общественную жизнь и в 80 лет не считают себя стариками, говоря, что они еще молоды душой. По мнению Г. Олпорта, цитирующего известного нейрохирурга Гарвея Кушинга: «Единственный способ продлить жизнь — это иметь перед собой задачу, которую непременно надо выполнить» (Allport, 1961, p. 290). Иными словами, продолжающая динамично развиваться мотивационная система — одна из основ полноценного функционирования личности в старости. Видимо, старость наступает не тогда, когда человек перешагнул какой-то возраст, а когда человек начинает жить своими воспоминаниями, т. е. не настоящим или будущим, а прошлым.

ПОЗДНЕСТАРЧЕСКИИ ПЕРИОД

Возраст, оказывающий разрушающее воздействие на здоровье человека, является только отягчающим фактором, ограничивающим возможность человека поддерживать самостоятельно (без посторонней помощи) социальные и культурные контакты. С этой точки зрения большинству **80-летних** людей становится все труднее, чем раньше, приспосабливаться к окружающему миру и взаимодействовать с ним. Их потребность в уровне бытовых условий становится значительно менее притязательной. Многим людям в этом возрасте требуется покой и возможность уединения с наличием внешних стимулов, в качестве которых могут выступать навещающие родственники или соседи, помощь со стороны социальных организаций, телевизор или радио, поддерживающие связь с внешним миром.

Особое значение для человека, перешагнувшего 80-летний порог, приобретает забота и внимание со стороны других людей, будь то родственники или посторонние люди. Удовлетворение **потребности в позитивном внимании,** когда тебя воспринимают не как обузу и проблему, а любят просто за то, что ты есть (еще до сих пор жив), позволяет старым людям жить реальными переживаниями и собственными ценностями. Человек сохраняет желание жить, не тревожась за то, как воспринимают окружающие люди те физиологические изменения, которые происходят с ним в процессе старения.

Несмотря на то что с возрастом проблемы со здоровьем усугубляются, человек и **после достижения 90 лет** может (и должен) продолжать проявлять интерес к жизни, находить новые занятия, позволяющие использовать

Потребность в позитивном внимании — приобретенная потребность человека получать приятие, уважение **и** любовь от значимых людей в его окружении.



Особое значение для человека, перешагнувшего 80-летний порог, приобретает забота и внимание со стороны других людей, будь то родственники или посторонние люди.

свои возможности наилучшим образом. По мнению Карла Роджерса, ни один человек не может самоактуализироваться настолько, чтобы отбросить все свои жизненные мотивы, т. е. полностью реализовать свой личностный потенциал.

Девяностолетняя женщина-психиатр, остающаяся, несмотря на свой преклонный возраст, практикующим врачом, рекомендует своим ровесникам создавать новые сферы деятельности путем устранения элемента соревнования, ранее присутствовавшего в любом занятии. Она подчеркивает такие преимущества старости, как **отсутствие мотивационного напряжения** и груза ответственности, связанных с выполнением работы в более молодом возрасте (Burnside et al., 1979). Если мотивационные кризисы и проблемы предыдущих лет были успешно преодолены или плавно пройдены, то десятое десятилетие жизни может быть наполнено радостью, покоем и чувством удовлетворения.

ЧУВСТВО УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ И МОТИВАЦИОННОЕ ЗДОРОВЬЕ

Чувство удовлетворенности жизнью в старости является важным показателем психологического и, в частности, мотивационного здоровья человека, которое проявляется в наличии у него интереса к жизни и потребности жить дальше.

Как показали психологические исследования, удовлетворенность человека жизнью в поздней взрослости и успешность приспособления к ней зависят от множества факторов. К ним относятся: здоровье, экономическое положение, позитивное функционирование, реализация потребности в удовлетворении, которое раньше давала работа.

ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Среди всех факторов, влияющих на удовлетворенность человека жизнью и успешность приспособления к ней, самым важным считается *здоровье.* Огромное количество пожилых людей, независимо от собственного желания, оставляют работу из-за проблем со здоровьем. Часто это происходит внезапно. Ухудшившееся здоровье не позволяет человеку реализовать запланированное, вынуждает ограничить сферы своей деятельности. Нередко это приводит человека к ощущению своей беспомощности и бесполезности дальнейшей жизни, особенно если проблемы со здоровьем оказались глобальными и привели к инвалидности. В этом случае человек может испытывать резкое ослабление силы потребностей, отсутствие желания не только что-либо делать, но и жить дальше.

Ослабление потребностно-энергетической стороны мотивации человека, называемое в медицине состоянием *абулии,* можно описать следующим образом:

«Существование мое неполно; отправления повседневной жизни сохраняются, но каждому из них чего-то недостает, они не сопровождаются обычным для них чувством и не оставляют после себя удовольствия, которое за ними должно следовать. Недостаток активности у меня происходит оттого, что мои чувства (читай: желания.— *Е. И.)* слишком слабы, чтобы оказать влияние на мою волю (Эскироль Ж. Цит. по: Ильин **Е. П., 2000.** С. **320.).**

Абулия — аномалия мотивации человека, характеризующаяся резким ослаблением силы потребностей.

Депрессия — угнетенное, подавленное психическое состояние, связанное со снижением побуждений, заторможенностью движений.

Потребностно-энергетическая сторона мотивации — динамическая характеристика мотивации, отражающая силу мотивационного возбуждения.

Лобные доли — области правого и левого полушарий головного мозга, обеспечивающие программирование, регуляцию и контроль деятельности человека. Их поражение ведет к снижению умственных способностей и невозможности планирования за счет выпадения ориентировочной основы действий.

Ретикулярная формация *(от лат.* reticulum — сетка) — нервная структура, расположен ная вдоль всего мозгового ствола и состоящая из клеток, отростки которых ветвятся в об ширных областях мозговой коры. Функция ретикулярной формации заключается в активи зации коры головного мозга, регуляции общего состояния возбудимости нервной системы и контроля рефлекторной деятельности спинного мозга. Ретикулярная формация играет важную роль в управлении механизмами сна и бодрствования, научения и внимания.

Изменения в мотивационной сфере пожилого человека могут происходить не только из-за возникших внезапно болезней, когда сила потребностей снижается на фоне возникшей *депрессии,* но и из-за непосредственного расстройства деятельности головного мозга. Поражения *лобных долей, ретикулярной формации,* подкорковых и других отделов головного мозга — любое из этих изменений может способствовать развитию у человека **моти-вационных дефектов.** Например, таких, как снижение *потребностно-энер-гетической стороны мотивации,* обоснованности принятия решений и затруднения в выборе целей.

Ослабление желаний можно наблюдать у человека при таких заболеваниях, как старческое слабоумие или прогрессирующий паралич. Больные перестают интересоваться чем бы то ни было, целыми днями могут сидеть или, наоборот, шататься без всякой цели, пугаясь любого малейшего препятствия. Только непосредственные потребности, особенно в еде, могут еще побудить их к действию. Им присуща малая обоснованность действий (из-за нарушения процессов анализа и синтеза), повышенная внушаемость (податливость влиянию извне при формировании намерений), невозможность выйти за пределы непосредственного опыта (Ильин Е. П., 2000).

Изменяется соотношение между силой биологических и социальных потребностей у больных с общими психическими изменениями и больных со снижением интеллекта в результате мозгового заболевания *{старческая деменция).* Социальные потребности у них снижаются, а преобладают, тэ.к нс6 как и в предыдущем случае, потребности в еде (Корсаков С. С, 1913).

Такое распространенное в преклонном возрасте заболевание, как *атеросклероз,* оказывает влияние на изменение **уровня притязаний** человека, то есть на сложность выбираемых целей. В случаях прогрессирования болезни, приводящей к атеросклеротическому слабоумию в силу резкого нарушения критичности мышления, у пожилых людей можно наблюдать совершенно несоразмерный уровень притязаний и собственных возможностей. Неудачи их не обескураживают. Они с готовностью каждый раз берутся за более сложные задания, не возвращаясь к выполнению более легких.

Такое психосоматическое заболевание, как *гипертоническая болезнь,* также приводит к возникновению некоторых особенностей в мотивационной сфере человека. Больной ведет себя более агрессивно и враждебно, ему

19*

свойственна защитная манера поведения, преобладание **«мотива власти»,** эгоцентрические установки и пассивность **в** достижении своих целей, неуверенность в себе при принятии решений. Часто у таких людей высокая **«мотивация достижений»** сочетается с низкой надеждой на успех и высоким **страхом неудачи.**

Как показали психологические исследования, удовлетворенность собственным здоровьем в очень слабой степени зависит от возраста. И в 60, и 80 лет пожилые люди могут испытывать удовлетворение просто оттого, что их организм продолжает исправно функционировать. **Желание сохранить полноценное здоровье** как можно дольше является мощным стимулом, побуждающим человека пожилого возраста вести здоровый образ жизни (заниматься физкультурой, культурой питания, увлекаться разнообразными теориями питания и т. д.).

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ

Другим важным фактором, влияющим на степень удовлетворенности пенсионера своей жизнью, является *экономическое положение.*

Под экономическим положением подразумевается удовлетворительное материальное состояние (достаточное количество денег для удовлетворения человеком основных потребностей), наличие социальных и жилищных условий, которые подготавливаются человеком заранее. Человек в преклонном возрасте рассчитывает на внимание и заботу со стороны государства. Возможность льготного пользования транспортными средствами, выплата социальных пособий, помощь в социальном обслуживании и т. д.— все эти факторы создают определенную атмосферу в обществе, позволяющую пожилым людям чувствовать себя нужными и продолжать позитивно функционировать.

ПОЗИТИВНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Позитивное функционирование — ощущение психологического благополучия в различных видах деятельности, которое позволяет пожилому человеку быть удовлетворенным своей жизнью в старости.

Социальное сравнение — сравнение своего положения с положением таких же пожилых людей.

Социальная интегрированность — сохранение человеком значимых ролей, социальных ориентиров и референтных групп.

Позитивное функционирование в период поздней взрослости определяет удовлетворенность человека своей жизнью с той точки зрения, что старые люди во многом разделяют свою жизнь на время до пенсии и после нее. Пользуясь механизмом *социального сравнения,* старики сравнивают свое положение в эти два периода, а также с тем, как жили пенсионеры тогда, когда человек еще работал, или с тем, на что он рассчитывал, готовясь выйти на пенсию. Степень удовлетворенности зависит от результата этого сравнения.

Негативный сравнительный результат отражает невозможность в полной мере удовлетворить имеющиеся в пожилом возрасте потребности и, как следствие, влечет за собой недовольство человека своим положением. Возникший диссонанс побуждает человека к его устранению за счет изменения собственного поведения, пересмотра потребностей, модификации своих це-

лей, сравнения своего положения с положением других пожилых людей. (Всегда найдется тот, кто живет или чувствует себя хуже.)

Психологические исследования показывают, что такой механизм психологической защиты, как социальное сравнение своего положения с положением других пожилых людей, позволяет человеку сохранить оптимизм во взглядах на будущее и лучше адаптироваться к болезням. Более того, социальное сравнение в сочетании с *социальной интегрированностъю* — сохранением человеком значимых ролей, социальных ориентиров и референтных групп — смягчает негативный эффект слабого физического здоровья и оказывает позитивное воздействие на чувство удовлетворенности жизнью, уменьшая психологические страдания, связанные со старением, и способствуя достижению целей дальнейшего развития (Крайг Г., 2000).

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В УДОВЛЕТВОРЕНИИ, КОТОРОЕ РАНЬШЕ ДАВАЛА РАБОТА

Еще одним фактором, влияющим на позитивное развитие мотивацион-ной сферы пожилого человека, является реализация потребности в удовлетворении, которое раньше давала работа. Многие люди проводили за работой столько времени, что их самоуважение было неразрывно связано с их профессиональной деятельностью. Все, чем они занимались в свободное время, не имело для них такого значения, как работа. Выход на пенсию для таких людей означает отказ от тех планов и перспектив, которые были заложены в периоды ранней и средней взрослости, то есть от всего важного, ценного и продуктивного в их жизни.

Особенно тяжело приходится тем, кто никогда не находил удовлетворения ни в чем, кроме работы: ни в хобби, ни в чтении, ни в получении дополнительного образования, ни в участии в каких-то организациях. Поиск новых жизненных интересов, мотивов дальнейшего развития, цельности существования, когда большая часть жизни уже прожита и впереди только старость, может занимать у такого человека достаточно продолжительное количество времени и в некоторых случаях оканчиваться даже трагически. Между тем исследования, проведенные американскими психологами, показывают, что большая часть пенсионеров все же находят новые жизненные стимулы, придающие смысл их жизни (см. таблицу).

Способы, помогающие в поздней взрослости обрести смысл жизни (%)

Варианты	1957 год (№ = 1035)	1976 год (№ ■ 988)
Религиозные стимулы (молитвы, надежды на Бога) Участие в неформальных организациях Взаимоотношения в семье Увлечения (хобби) Самоанализ (переживание прошлых событий) Уход от действительности (попытки забыть о проблемах) Ничегонеделание Немедленные действия (напр., делать хоть что-нибудь) Прочие (сон, выпивка, фантазирование, лекарства)	**24,2 18,7 15,1 11,0 7,4 6,7 5,3 5,0 6,6**	22,5 **21,6 14,3 6,7 6,0 7,6 6,0 6,7 8,6**

Источник: **Gibson, R. C. (1986, Summer).**

Потребность в корнях—по Фромму, базисная потребность человека быть неотъемлемой частью социального мира, ощущать свою принадлежность к

Как видно из таблицы, семейные отношения, находясь на третьем месте, имеют особое значение для пожилого человека. Это связано с тем, что в поздней зрелости каждый человек сталкивается с реальностью отрыва от самой жизни. Его не может не пугать приближающаяся смерть. Человек нуждается в корнях, чтобы почувствовать себя неотъемлемой частью мира. Эту *потребность в корнях,* по мнению Э. Фромма (Фромм, 1998), и удовлетворяет семья, которая дает человеку ощущение защищенности, стабильности и прочности, позволяет чувствовать себя более устойчиво, во многом определяя радости, горести и заботы пожилого человека.

МОТИВАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИИ

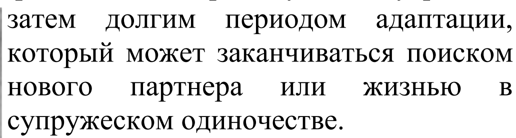
Мотивация семейных отношений в период поздней взрослости, включая любые отношения с родственниками, определяется несколькими аспектами, среди которых наиболее значимыми являются супружеские отношения, отношения с детьми и внуками, с братьями и сестрами.

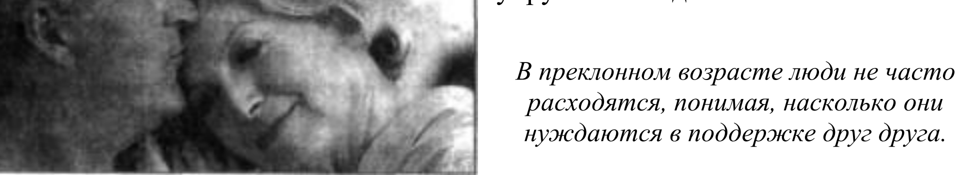
МОТИВАЦИЯ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИИ

В среднем пожилые супружеские пары сообщают о большей удовлетворенности браком и его гармонии после того, как их выросшие дети начинают жить отдельно. Однако первое время во взаимоотношениях между супругами могут возникать некоторые сложности. Это связано с тем, что наступило время, когда не отвлекают уже ни дети, ни работа, и людям необходимо заново учиться жить вдвоем, учитывая интересы друг друга и находя общие занятия.

Брак начинает в большей степени, чем раньше, определять круг общения супругов, направленность их деятельности, служить источником утешения, поддержки и душевной близости. Супруги чаще оказывают помощь друг другу. При этом в выигрыше находятся оба партнера, потому что оба приобретают любовь, поддержку, статус, получают деньги и информацию (Крайг Г., 2000).

В преклонном возрасте люди не часто расходятся, понимая, насколько они нуждаются друг в друге. Одиночество — пугающая перспектива, которую пожилые люди редко выбирают добровольно. Обычно оно бывает связано с уходом близкого человека из жизни и сопровождается горем, чувством утраты, а затем долгим периодом адаптации, который может заканчиваться поиском нового партнера или жизнью в супружеском одиночестве.





В преклонном возрасте люди не часто расходятся, понимая, насколько они нуждаются в поддержке друг друга.

Основным мотивом поиска нового партнера в период поздней взрослости является желание совместно, а не в одиночку, решать возникающие социальные и психологические проблемы. Вместе, оказывая друг другу помощь, легче преодолевать бытовые трудности, поддерживать социальные контакты, принимать финансовые решения, обеспечивать себя материально. В то же время многие (особенно женщины) так и предпочитают жить одни до конца жизни.

Половые различия

Несмотря на то что женщины в несколько раз чаще остаются вдовами, чем мужчины — вдовцами, после смерти мужа, как и после развода, они примерно в 8 раз реже мужчин снова выходят замуж. Вероятно, это связано с тем, что женщины в течение всей жизни посвящают себя уходу за другими членами семьи, неся на себе основной груз бытовых проблем. Вряд ли в старости им хочется снова обременять себя новыми проблемами, тем более что и выбранный партнер, скорее всего, окажется немолодым и имеющим проблемы со здоровьем. Значительная часть женщин предпочитают посвятить себя уходу за собой или помощи детям и внукам.

ОТНОШЕНИЯ С ВНУКАМИ

Внуки и правнуки обычно являются одной из самых больших радостей этого возрастного периода. У многих бабушек и дедушек возникают с ними близкие и любящие отношения. В результате эти отношения часто начинают играть доминирующую роль в мотивационной системе пожилого человека, которая дает им ощущение личного и семейного обновления, вносит разнообразие в их жизнь, придает жизни смысл и одновременно является признаком долголетия, которым можно гордиться.

Бенгстон (Bengston, 1985) предположил, что у дедушек и бабушек существуют четыре важные, пусть даже иногда чисто символические роли, имеющие различную мотивационную направленность.

1. *Присутствие,* которое обусловливает стремление бабушки и дедушки создать спокойную обстановку, особенно при наличии угрозы распада семьи или внешней катастрофы. Они хотят сохранить стабильность в семье, а иногда послужить сдерживающим фактором при разладе внутри нее.

2. *Семейная «национальная гвардия».* Некоторыми бабушками и дедушками движет желание принимать активное участие в жизни семьи и заботе о подрастающем поколении. В этой ситуации пожилые люди выходят далеко за рамки простого присутствия.

3. *Арбитры.* Действия бабушек и дедушек направляются стремлением сохранять семейные ценности, поддерживать нерушимость семьи, помогать сохранять связь между поколениями. Хотя у разных поколений бывают различные ценности, некоторые пожилые люди считают, что им легче уладить конфликты между своими взрослыми детьми и внуками, так как они имеют больше опыта и могут посмотреть на конфликт со стороны.

4. *Сохранение семейной истории* побуждает бабушек и дедушек к различным действиям, поддерживающим преемственность между поколениями и передающим внукам семейное наследие и традиции.

Каждая из упомянутых ролей может быть реальной или символической.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С БРАТЬЯМИ И СЕСТРАМИ

Стремление людей в период поздней взрослости жить заботами семьи приводит к усилению интереса к жизни братьев и сестер, налаживанию

Эго-интвграция — чувство завершенности на кульминационном отрезке жизненного цикла; проявляется в осознании человеком того, что реализовано главное дело жизни, включая работу, достижения и семью.

Целостность *эго* — ощущение внутреннего единства, основывающегося на удовлетворенности от подведения человеком итогов своей жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить.

связей с ними. Отношения, которые, возможно, раньше не были близкими, обновляются и оживают. Братья и сестры проявляют интерес друг к другу, стремятся жить рядом, утешают и поддерживают друг друга в тяжелые минуты, ухаживают друг за другом во время болезни. Они становятся бесценными компаньонами в том, что касается воспоминаний, способствующих достижению *целостности эго.*

Старики испытывают особенную **потребность проводить много времени в размышлениях о том, как прошла их жизнь** (включая брак, детей и внуков, карьеру, достижения, социальные отношения), и оценках того, что они оставят после себя людям. Это дает им возможность подготовиться к спокойному принятию смерти. Ее неотвратимость не будет страшить, если, оглянувшись назад, человек сможет твердо сказать себе: «Я доволен», поскольку в этом случае он видит продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях.

Однако даже Э. Эриксон, определяя *эго-интеграцию* как основную задачу поздней зрелости, считал, что для ее достижения пожилые люди должны делать гораздо больше, чем просто размышлять о своем прошлом. В своей книге «Жизненная вовлеченность в старости» (Erikson, 1986), основанной на изучении историй многих людей в возрасте старше семидесяти лет, Эриксон пришел к выводу, что для сохранения целостности своего «Я» мотивационная система человека должна продолжать динамично развиваться. Если пожилой человек хочет сохранить жизнеспособность в старости, он должен активно участвовать в различных видах деятельности — в воспитании внуков, в политике, в работе общественных организаций, оздоровительных физкультурных программах и т. д.

РЕЗЮМЕ

Выход на пенсию изменяет положение и роль людей в обществе, оказывая влияние на развитие мотивационной сферы пожилых людей. С каждым десятилетием происходит корректировка целей, мотивов и потребностей.

Человек, перешагнувший 60-летний рубеж и имеющий крепкое здоровье, во многом движим все еще теми же потребностями, что и в более молодом возрасте. К ним относятся: потребность в самореализации, созидании и передаче наследства (духовного и/или материального) следующему поколению, активное участие в жизни общества, ощущение полезности и значимости для него.

После 70 лет на передний план выходит другая потребность — поддержание физического здоровья на приемлемом уровне. У человека пропадает желание участвовать в общественной жизни, происходит сосредоточение интересов на своем внутреннем мире. В то же время интерес к коллекцио-

нированию, занятиям музыкой, живописью, то есть к тому, что называют хобби, у пожилых людей не ослабевает. Несмотря на то что с возрастом проблемы со здоровьем усугубляются, человек и после достижения 90 лет может (и должен) продолжать проявлять интерес к жизни, находить новые занятия, позволяющие использовать свои возможности наилучшим образом.

Особое значение в период поздней взрослости приобретают семейные отношения, которые дают человеку ощущение защищенности, стабильности и прочности, позволяют почувствовать себя более устойчиво, во многом определяя радости, горести и заботы пожилого человека.



ГЛАВА 4

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ

И

1сследование *Я-концепции* в период поздней взрослости представляется все более важной темой. Это связано с тем, что жизнь людей становится более продолжительной. Количество пожилых людей увеличивается, а правильное взаимодействие с ними более молодого поколения возможно при глубоком понимании специфики их возрастной психологии.

Я-концепция развивается в течение всей жизни человека и вбирает в себя все то, что было наиболее значимо в каждый из периодов личностного становления. Поэтому Я-концепция периода поздней взрослости и старости представляет собой сложное образование, в котором «записана» информация о множестве *Я-образов,* возникающих у человека в самых различных вариантах его самовосприятия и самопредставления. Это избирательная память личности, отражающая события таким образом, чтобы не нарушить основные личностные позиции. Поэтому исследовать Я-концепцию конкретного человека в ее жизненном трансформировании чрезвычайно сложно.

Психологические теории

Цельность и безнадежность. На восьмую и последнюю стадию в классификации Эриксона приходится период, когда основная работа жизни закончилась и для человека наступает время размышлений и забав с внуками, если они есть.

Психосоциальный параметр этого периода заключен между целостностью и безнадежностью. Ощущение цельности, осмысленности жизни возникает у того, кто, оглядываясь на прожитое, ощущает удовлетворение. Тот же, кому прожитая жизнь представляется цепью упущенных возможностей и досадных промахов, осознает, что начинать все сначала уже поздно и упущенного не вернуть. Такого человека охватывает отчаяние при мысли о том, как могла бы сложиться, но не сложилась его жизнь.

Я-концепция — обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности.

Я-образ — совокупность чувственных образов (ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

Социальные стереотипы — повторяемые, широко используемые в обществе суждения.

Примечательно то, что ретроспективные Я-образы редко бывают точны в отражении наиболее значительных жизненных событий. Пройденное историческое пространство обозначено в Я-концепции этапами каких-то открытий в себе, позитивных и негативных потрясений, ломкой (если это имело место) старых личностных канонов и освоением «нового».

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА Я-КОНЦЕПЦИЮ

Социальные стереотипы, шаблоны воздействуют на субъективные отношения человека не только к социуму, но и к себе. Особенно они влияют на самовосприятие пожилых людей, так как оценочный критерий в их Я-концепции был обозначен в других социальных условиях. (Политический опыт нашего государства дает основание считать, что социальные системы меняются быстрее, чем протекает человеческая жизнь.) «Человеческое существование принимает форму исторического бытия, которое... всегда включено в историческое пространство... и неотделимо от системы законов и отношений, лежащих в основе этого пространства» (Франкл В., 1990, с. 158).

Однако большинство пожилых людей (в силу возрастных особенностей их психики) сложно принимают «форму» во многом неприемлемого для них «исторического бытия», что отражается на системе их взаимоотношений, а также на «потрясениях» Я-концепции. Однако, как утверждает В. Франкл: «Упорство духа дает человеку возможность утвердить себя в своей человечности наперекор телесно-психологическим состояниям» (там же, с. 111). В результате (словами Л. И. Анциферовой, 1996) «выступая как личность, как индивидуальность, человек привносит свою уникальность в социальные ситуации и события, наполняет высокой значимостью одни фрагменты мира и обрекает на психологическое небытие — другие».

Другой важный момент, который следует учитывать в связи с анализом специфики Я-концепции пожилых людей, состоит в культивировании в обществе шаблонов социального статуса этой возрастной группы. Результаты эмпирических исследований показывают, что многие характерные черты пожилых обусловлены распространенными в обществе негативными стереотипами восприятия стариков как людей бесполезных, интеллектуально деградирующих, беспомощных. И многие пожилые *интериори-зируют* эти стереотипы, снижают собственную самооценку, боятся своим поведением подтвердить отрицательные шаблоны.

Я-концепция этих людей в большинстве случаев (в терминах К. Роджерса) «не конгруэнтна их самости», она блокирует их реальные возможности и предопределяет не-



многие *характерные черты пожилых обусловлены распространенными в обществе негативными стереотипами восприятия стариков как людей бесполезных, интеллектуально деградирующих, беспомощных.*

Интериоризация — перенос общественных представлений в сознание отдельного человека.

гативную направленность в психологическом развитии.

Есть часть пожилых людей, которые концептуально не приемлют подобные «социальные интервенции» в своем психофизическом самосознании. Однако, не находя в себе ресурсов противостоять негативному мнению и, с другой стороны, испытывая тревогу и страх подтвердить своим поведением эти социальные штампы, они стараются по возможности изолироваться от общества (по их мнению, недружественного и агрессивного). Так выглядит достаточно характерный аргумент пожилых людей, еще сильных и здоровых физически, но в связи с бытовыми условиями не очень уверенных в своих возможностях (например, перейти улицу в гололед или войти в переполненный транспорт). Они испытывают страх быть укоряемыми, услышать обидные реплики в свой адрес и откровенный антагонизм. Такие ситуации переживаются ими как «социальное падение» (причем более значительное, если эти люди в молодости имели значительный социальный статус и ощущали себя уверенно и свободно).

Разумеется, среди пожилых много людей, сохранивших активность (в том числе и социальную) благодаря жизнестойкости и «упорству духа».

Цитируя Л. И. Анциферову (1996), они — «субъекты своей жизни, живут по собственным меркам. Заметив у себя нежелательные изменения, они изобретательно компенсируют их, не снижая самооценки».

По-видимому, это связано с общим позитивным знаком их Я-концепции, с ее созидательным самоутверждением

Рассматривая основные положения теорий развития человека в связи с их отражением изменений Я-концепции, можно сказать, что «личностное развитие представляет собой двухколейный процесс. Он включает в себя перемещение субъекта в плоскости сознания и даже его движение назад, к своему прошлому, с последующим возобновлением поступательности. Движение вспять является не регрессом, а механизмом обогащения личности латентными новообразованиями пройденных стадий, которые оцениваются и переосмысливаются ею с позиций актуального настоящего» (Анциферова Л. И., 1996).

Следовательно, у личности, прошедшей этап интегрирования, Я-концеп-ция будет более сбалансированной, чем в каком-либо из предшествующих возрастных периодов, и подготовленной к новому этапу «осознания» в широком смысле этого понятия.

L Половые различия

Мужчина и женщина (в связи с условностями биологии и цивилизации) имеют разные функциональные роли в малом (семья) и большом социуме, и их нравственное сознание по-разному ориентировано: у мужчин — на логику, справедливость, социальную организацию; у женщин — на сочувствие, заботу, гуманизацию отношений. В связи с этим к моменту, когда их тендерные функции оказываются незначимыми, по мнению некоторых ученых (например, У. Крейна, Л. И. Анциферовой), происходит гармонизация логически-активной стратегии мужской Я-концепции и эмо-ционально-эмпатической —женской.

Если согласиться с тем, что моральные категории являются важными составляющими содержания Я-концепции, то суждение У. Крейна — интеграция двух линий развития морали является одной из главных задач личности в поздние годы [1992] — можно рассматривать обозначением специфики функциональной значимости Я-концепции пожилых людей.

Новейшие теоретические и эмпирические материалы дают основания считать, что возможности человека в позднем возрасте остаются значительными. Использование этих потенциалов человека возможно при определенном позитивно-деятельном самоощущении, и именно Я-концепция личности обеспечивает человеку этот оптимистический подход к жизни в поздние годы.

Ранее в психологической науке имело место убеждение о том, что «развитие человека как личности направлено на достижение им некоторого конечного состояния — "зрелости", "мудрости" и т.п., после которого личность начинает деградировать». Слова Э. Фромма утверждают новый смысл личностного «Я»: «Человек умирает всегда прежде, чем успевает полностью родиться» (1992, с. 92).

Я-КОНЦЕПЦИЯ ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ КАК СОВОКУПНОСТЬ УСТАНОВОК НА СЕБЯ

ТЕОРИИ «ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ» СТАРЕНИЯ

Первая теория: Современная психогеронтология опровергает бытовавшую ранее медико-биологическую позицию, в связи с которой в преклонном возрасте обязательно происходит психологическая деградация людей, снижение продуктивности их сознания, что связывалось с функциональными и органическими патологическими изменениями мозга.

Современная нейропсихология утверждает, что нет однозначной связи между степенью поражения мозга человека и возможностями его интеллекта. В практике этих специалистов достаточно много случаев, когда при обширном нарушении мозговых тканей личность человека оказывается сохранной, и более того, человек демонстрирует свою незаурядность и творческую активность.

Поэтому возрастные изменения нервных клеток (как и всей остальной органики) не являются основанием для того, чтобы считать поздний возраст периодом «угасания» в психологическом, духовном смысле. Следовательно, физиологические процессы, происходящие в старости, могут лишь отчасти влиять на Я-концепцию личности, а именно тогда, когда по каким-либо личностным причинам происходит фиксация внимания человека на такого рода проявлениях его тела. В какой-то мере это может быть связано с тем личностным образованием, которое в современной медико-психологической лексике обозначают как «внутренняя картина болезни», а по сути это является психосоматическим аспектом Я-концепции.

Вторая теория может быть обозначена как деятельностный подход к развитию личности. Его представители — Р. Хейвигхерст, Г. Кремпен, Ф. Хейл и др. Суть этого подхода такова: люди своими действиями изменяют собственное окружение, развивают способность справляться с трудными ситуациями, прокладывают свой жизненный путь. Деятельная жизнь выступает условием поступательного развития личности в поздние годы. «Планирует» такую жизненную стратегию **когнитивно-поведенческая составляющая Я-концепции.**

Представители **третьей теории** считают одним из весьма важных факторов актуализации потенций субъекта его способность противостоять рас-

пространенным в обществе негативным стереотипам старости. Ранее мы уже выделяли некоторые из таких стереотипов. Психологи описывают и другие отрицательные шаблоны: например, ложно понимаемая мудрость, как отстраненное отношение старого человека к общественной жизни, его «погружение в мысли о вечном» и т. п. «Нужно отбросить вводящий в заблуждение и неблагоприятный социальный стереотип старости, который провозглашает мудрыми замыкающиеся в сфере рефлексии, ориентированные на статику пассивные позиции» (цит. по: Анциферова Л. И., 1995).

На человека, который вышел на пенсию, так и не добившись высокого положения в обществе, демобилизующе действует его убеждение в том, что он прожил «маленькую» жизнь. Обсуждая проблему критериев величия человека, Э. Фромм приходит к следующему выводу: «Обыкновенный человек, справляющийся с задачами, которые ставит перед ним положение в обществе и семье, несмотря на свою "маленькую жизнь", более "велик", чем "великий" государственный деятель, чьи безнравственные решения могут нести непоправимое зло» (Фромм Э., 1992, с. 172).

Есть основания предполагать, что раннее появление у развивающегося человека качества автономии, т. е. самостоятельности и независимости, позволяет личности противостоять давлению общества и вырабатывать собственные критерии оценки своей жизни, а следовательно, продлевать свое состояние молодости. Это достигается при благоприятном развитии **оценочной составляющей Я-концепции.**

КОНЦЕПЦИЯ Э. ЭРИКСОНА

В концепции Эриксона, рассматривающего период старения личности в контексте ее целостного жизненного пути, выстраивается последовательность стадий развития личности, характеризующихся особым новообразованием. Каждое из них формируется, согласно его концепции, в процессе разрешения человеком конфликта между двумя противоположными тенденциями, одна из которых способствует поступательному развитию личности, другая — тормозит его. Эти тенденции в явной или неявной форме включают и определенную черту личности, и отношение человека к миру, к своей жизни, к себе.

Этот конфликт можно рассматривать как основной направляющий элемент этапной Я-концепции, представляющий собой совокупность установок «на себя».

В более поздних работах Эриксон определяет новообразования каждой стадии как неустойчивый баланс двух противоположных качеств. У личности, благополучно разрешающей нормативные кризисы, баланс нарушается в сторону положительных качеств. При менее благополучном исходе кризисов у человека происходит перевес негативных свойств.

Эпигенетические образования каждой стадии Эриксон называет Надеждой, Волей, Намерением, Компетентностью, Верностью, Любовью, Заботой и Мудростью. Каждое из них включает два противоположных качества. Противоположные качества в структуре «Я» могут обозначать характеристики идеального и реального Я.

Реальное Я адекватно отражает уровень представленности в личности конкретного наиболее значимого на определенном этапе развития качества.

Идеальное Я — это потенциально возможный уровень «содержания» в личности того же самого качества. В определенных ситуациях одно из них может занять ведущее место. В понятиях Я-концепции это может быть обозначено как взаимодействие реальной и идеальной образующих целостное Я.

Реальное Я — представление о себе в настоящий момент.

Идеальное Я—представление «каким я должен быть, исходя из усвоенных моральных и иных образцов».

Мудрость — глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт.

В контексте рассматриваемой темы следует остановиться на характеристике стадии интегративности — мудрости. Как отмечает Л. И. Анциферова (1996), задача стадии интегративности (мудрости) состоит в отыскании человеком смысла своей жизни, в интеграции всех пройденных стадий и в обретении целостности своего «Я». Несомненно, решение этой задачи должно опираться на способность человека быть компетентным в построении собственной жизни, организации своего будущего времени, в выработке осуществимых жизненных программ, адекватной оценке социальной действительности и т. д. Стержнем мудрости является духовно-нравственное отношение личности к миру и жизни.

Таким образом, в соответствии с положениями теории Эриксона, можно сказать, что Я-концепцией в старости движет стремление человека интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. В поздние годы потребность выработать целостный взгляд на свою жизнь становится особенно настоятельной.

К условиям, способствующим личности эффективно интегрировать свою жизнь, относятся: успешное разрешение индивидом нормативных кризисов и конфликтов, выработка им адаптивных личностных свойств, умение извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способность аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий.

Факторы развития

Я-концепцией в старости движет стремление человека интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. К условиям, способствующим личности эффективно интегрировать свою жизнь, относятся: успешное разрешение индивидом нормативных кризисов и конфликтов, выработка им адаптивных личностных свойств, умение извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способность аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий.

СПЕЦИФИКА Я-ОБРАЗА НА ЭТАПЕ СТАРЕНИЯ

Одним из основных признаков старения является гиперболизированная адаптация субъекта к выработанным им приемам решения жизненных проблем, стратегиям поведения в социальных ситуациях и определенному образу жизни. Такая форма взаимодействия с миром и собой связана с ригидным, утратившим ситуационную адекватность и гибкость образом Я.

Очутившись в новых социально-исторических и бытовых условиях, такая личность искаженно (неадекватно) отображает в своем сознании реальность, так как восприятие оказывается нереалистичным, установочным (срабатывают установки восприятия предыдущей — и социально-исторической, и связанной с индивидуальным развитием — эпохи).

Успешность, адаптивность старения определяется тем, насколько человек оказывается способным воспринимать новые задачи, которые характерны для поздних лет жизни, рационально оценивать изменение своего места в обществе, специфичные для старости трудные ситуации и иметь при этом реалистичный Я-образ. Насколько менее тенденциозным и ригидным будет самовосприятие пожилого человека, настолько адаптивной, успешной, продуктивной будет жизнь человека в пору поздней взрослости (и старости).

В поздние годы человек заостряет внимание не только на присущих ему установках и субъективных отношениях к миру, но и на проявлении ранее скрываемых личностных свойств и позиций. Возможно, безусловное принятие себя и конгруэнтность себе позволят исключить из личностного набора множество уже исчерпавших себя и утилизированных индивидуальных защит (впрочем, это является основным принципом обеспечения духовного благополучия в любом возрасте).

ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В СТАРОСТИ

Одним из главных факторов, обусловливающих продолжение поступательного развития личности в поздние годы, выступает **содержательность** и **творческий характер способа жизни человека.**

Мнение ученых

Человек, ведущий плодотворную жизнь, не становится дряхлым стариком, напротив, умственные и эмоциональные качества, развитые им в процессе жизни, сохраняются, хотя физическая сила слабеет (Франкл В., 1990, с. 157).

В случае рассогласования между идеальным (ожидаемым) Я-образом и возможностями индивида (социальными или психологическими) его актуализировать он начинает моделировать новые Я-образы. Когда ожидаемый Я-образ воплощается, созданные ранее перспективные модели не исчезают, а сохраняются в его внутреннем мире в виде «образов-эскизов».

Есть основания предполагать, что в поздние годы эти фрагментарные Я-образы помогают субъекту обрести себя в новом качестве и продуктивно изменить свою жизнь. Эта гипотеза особенно касается тех людей, которые в результате выхода на пенсию оказываются в неопределенной, слабоструктурированной ситуации. В этих условиях человек должен сам организовать свое настоящее и будущее, наметить новую жизненную программу. Именно в такие моменты актуализация нереализованных ранее Я-образов может помочь человеку начать новую деятельную жизнь.

Другое важное условие плодотворной жизни в поздние годы — это **позитивная антиципация будущего** (позитивный Я-образ в старости может быть смоделирован в молодости). Предпосылкой этого является успешное решение нормативных кризисов, жизненных задач и конфликтов на предыдущих жизненных этапах.

При этом реальная интеграция прошлого с настоящим происходит в случае, когда личность поднимается над прошлым с позиций настоящего и рассматривает пройденные стадии в системе актуальных отношений и проблем. Тогда она может внести в систему не только достижения, которые

были в центре ее сознания, но и опыт, воспринимавшийся в прошлом как малозначимый, а в настоящем обретший новое значение, как важный способ достижения целей. Личность способна делать позитивные открытия в своем Я, которые происходят иногда в весьма почтенном возрасте.

Продолжению поступательного развития в поздние годы способствует также спонтанно проявляющаяся у пожилых людей **продуктивная установка оценивать свою жизнь** (как и все происходящее в мире) **по критерию успехов,** достижений, счастливых моментов. С этих оптимистических позиций поражения и ошибки интерпретируются как тягостные, но необходимые уроки жизни, которые в конце концов ведут к победам. При этом самооценка остается позитивной.

АДАПТИВНОЕ (ПРОДУКТИВНОЕ) СТАРЕНИЕ

Обратимся теперь к анализу разных типов адаптивного и продуктивного старения. Разумеется, продуктивность субъекта жизни может быть качественно различной в зависимости от уровня его личностного развития, степени одаренности и т. д.

Л. И. Анциферова (1996) выделяет следующие критерии типов поступательного развития личности в поздние годы:

1) лишился ли человек работы в эти годы или он продолжает свою **профессиональную деятельность;**
2) на какие **ценности** ориентирована его активность в период поздней взрослости.

В том случае, если индивид очутился в ситуации отставки, перед ним встает трудная задача — реализовать свои возможности в новых видах деятельности, нередко требующих изменения образа жизни. Решению этой задачи поможет актуализация тех ранних фрагментарных Я-образов, которые возникли как результат опробования человеком себя в разных жизненных ролях. Именно с этих позиций можно интерпретировать описания Эриксоном жизни некоторых старых людей.

Так, один из них в ранние годы хотел стать музыкантом и немного занимался музыкой. Однако ему пришлось овладеть иной, более прибыльной профессией. Выйдя на пенсию, он сначала занялся воспитанием внуков, но желание стать музыкантом оказалось настолько велико, что в 80 лет он уже виртуозно играл на саксофоне и даже стал писать песенки.

Сходной оказалась судьба двух пожилых женщин. Одна из них в юности начала заниматься лепкой, другая пробовала себя в живописи. Но семейные обязанности и работа дома помешали им осуществить свои желания. Вырастив детей и выйдя на пенсию, обе женщины все же реализовали себя в любимых занятиях.

Продуктивные устремления людей находят свое продолжение и в поздние годы их жизни. При этом выделяют два типа личностной высокой активности и продуктивности в жизни.

Первый тип называется **«прометеевым»,** и к нему относятся личности, для которых жизнь — непрерывное сражение. В поздние годы такие люди продолжают сражаться с новыми трудностями — возрастными болезнями. При этом они стремятся не только сохранить, но и расширить субъективное пространство своего жизненного мира. Испытывая в конце концов необходимость в опоре на других, они принимают лишь ту помощь, которая завоевана ими.

Другой тип, представители которого тоже отличаются активным отношением к жизни, носит название «продуктивно-автономный». Как в ранние, так и в поздние периоды жизни личности такого типа ориентированы на высокие достижения, успех, который обеспечивается многообразными стратегиями. Они самостоятельны, критически относятся к разным социальным стереотипам и общепринятым мнениям.

Было бы, конечно, ошибочным предполагать, что люди, ведущие в поздние годы продуктивную жизнь, не переживали в своем прошлом разочарований, не страдали от конфликтов, а в старости им не досаждают болезни и недомогания. Однако у личностей с продуктивным жизненным стилем проявляется позитивный Я-образ. Так, из лонгитюдных исследований известно, что при сравнении рассказов пожилых людей с ретроспективными повествованиями обнаруживается поразительное расхождение между их прошлыми и настоящими оценками.

Например, если в рамках лонгитюдных опросов супруги часто жаловались на непонимание, на расхождение мнений по важным вопросам, оценивали свой брак как неудачный, говорили о желании развестись, то, беседуя через несколько десятков лет с психологом, эти же люди (иногда вдовы или вдовцы) убежденно говорили, что всю жизнь прожили друг с другом счастливо, «душа в душу», взгляды их удивительно совпадали.

Такие приемы позитивного изменения личностью истории своей жизни отнюдь не являются ее искажением. В их семейной жизни были моменты счастья, радости, взаимопонимания, удовлетворения успехами своих детей. Именно эти моменты пожилые люди наделили высокой значимостью, отражая это в ретроспективных образах супруга и себя, а споры и конфликты прошлого начали воспринимать как досадные мелочи жизни.

Люди, жизненный путь которых отличается дерзанием, креативностью, успехом, конструктивно относятся и к спутникам старости — ухудшению физического состояния, появлению разных болезней.

Своеобразно протекает процесс старения у выдающихся **творческих личностей,** имеющих возможность до глубокой старости продолжать свою креативную жизнь. Во многих случаях жизненный путь таких людей — это сплав счастья и страданий, чередование моментов потери и обретения нового смысла своей жизни.

К числу причин, вызывающих у них острое чувство недовольства собой, относятся, в частности, исчерпанность намеченной ранее жизненной программы, расхождение между масштабностью творческого дара и весьма неполной его реализацией в результатах деятельности.

Один из вариантов жизни на стадии поздней взрослости представлен в уникальном документе — психологической автобиографии К. Роджерса. В ней выдающийся ученый особенно детально анализирует свою жизнь от 65 до 75 лет. Этот анализ — ценный вклад в акмеологию. Описываемое десятилетие характеризуется поразительной продуктивностью научной, научно-организационной, психотерапевтической и педагогической деятельности ученого.

В индивидуально-психологическом и социальном плане может быть более богатой в духовном отношении деятельность старых людей, направленная на утверждение нравственных **ценностей** в своей повседневной, обыденной жизни.

По критерию ориентации на ценности добра, справедливости, истины можно выделить два типа старения людей:

1) реализующих себя путем утверждения нравственных ценностей и
2) не достигших высокого уровня морального развития, часто преступающих в своих действиях нормы нравственности.

В работах Эриксона выявлены некоторые условия формирования неполноценных в нравственно-духовном отношении личностей. К этим условиям относятся: рано возникающее чувство безжалостности; недоверие к миру и отчуждение от окружающих; неприятие даже близких людей; отсутствие потребности заботиться о других и т. п. А. Эллис обнаружил сходный тип людей. Обобщенное негативное отношение к миру выражается в характерных для них высказываниях, начинающихся словами: «Я ненавижу», «Я терпеть не могу» и т. п.

Интегрируясь в поздние годы, эти позиции становятся преградой для поступательного общения личности: человек относится с недоверием к любой новой информации, а также к ее источнику, он отчуждается от быстро меняющейся социальной действительности. Иногда люди этого типа агрессивны, чаще же замыкаются, окружая себя плотным кольцом психологических защит. Несомненно, что их проблемы связаны с нарушением **когнитивного компонента Я-концепции.**

НЕАДАПТИВНЫЙ ПРОЦЕСС СТАРЕНИЯ

Рассмотрим условия, порождающие неадаптивный процесс старения личности, не обеспечивающие ее дальнейшее развитие. Эриксон выделяет две группы стадиальных новообразований, суммирование которых в поздние годы приводит к стагнации, восприятию человеком мира как источника зла, сочетанию самонадеянности с чувством неудачно прожитой жизни.

К негативным личностным новообразованиям ученый прежде всего относит самонадеянность, не согласующуюся со способностями человека.

В качестве примера непродуктивных приемов, к которым прибегают старые люди, столкнувшись с трудностями в своей поздней жизни, приведем описание из психотерапевтических текстов.

Так, одна из обитательниц интерната, миссис Уол, проработала несколько десятков лет в канцелярии солидного учреждения. Работа была основанием ее идентичности. Когда же в возрасте 65 лет женщину отправили на пенсию, она прибегла к механизму полного отрицания трагического для нее события. Целыми днями дома она печатала на машинке какие-то бумаги, подшивала их в папки и была преисполнена уверенности, что работает для фирмы. В 80 лет Уол попала в интернат, но и там продолжала «работать». В сумочке она носила кусочки бумаги — «документы» фирмы, «рассылала» письма клиентам. Эта женщина втянула свое прошлое в настоящее и психологически реконструировала актуальную действительность по образцу минувшего. Так, услышав голоса медсестер, Уол недовольно замечала: «Опять эти девушки из машбюро болтают».

По наблюдениям, обитателей интерната часто мучают неразрешенные в прошлом конфликты с близкими людьми. И в этих случаях их прошлое заполняет настоящее.

Старые люди начинают «выяснять отношения» с кем-либо из посетителей. И когда их мнимые обидчики признают свою неправоту, старики с чувством удовлетворения возвращаются в свое настоящее.

Зеркальный Я-образ - отражает то, как I Неадаптивным оказывается про-
воспринимается личность значимыми дру- | Ч^ecc старения и у тех людей, кото-
гими рые не смогл
-- " чества автономии и инициативы.

Ориентирами в создании Я-образов служили для них указания, требования, мнения окружающих людей, то есть *зеркальный Я-образ,* который отражает то, как воспринимаются эти личности значимыми другими. В силу особенностей их восприятия они усваивают и относительно себя те «средне-социальные» характеристики, в которых содержатся стереотипные характеристики старости. Такая «старческая позиция» может иногда быть защитным механизмом или приемом снятия с себя ответственности за свою пассивность.

Мы проанализировали несколько типов Я-концепции людей на этапе поздней взрослости. Выделили условия, способствующие и препятствующие поступательному развитию их Я-образов. Продуктивному старению способствуют самоактуализация «Я», преимущественная ориентация на творчество или на реализацию духовно-нравственных отношений.

РЕЗЮМЕ

Я-концепция периода поздней взрослости и старости представляет собой сложное образование, в котором «записана» информация о множестве Я-образов, возникающих у человека в самых различных вариантах его самовосприятия и самопредставления. Это избирательная память личности, отражающая события таким образом, чтобы не нарушить основные личностные позиции.

Я-концепцией в старости движет стремление интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. К условиям, способствующим личности эффективно интегрировать свою жизнь, относятся: успешное разрешение индивидом нормативных кризисов и конфликтов, выработка им адаптивных личностных свойств, умение извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способность аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий.

Я-концепция в поздний период жизни человека обогащена всем тем, что было наиболее значимо в каждый из периодов личностного становления.

Позитивная и деятельная Я-концепция обеспечивает продолжение личностного развития и оптимистический подход к жизни в поздние годы, позволяет притормозить физическое старение и вносит большую духовность и творческую озаренность в самоактуализацию личности.

Продуктивному старению способствуют самоактуализация «Я», преимущественная ориентация на творчество или на реализацию духовно-нравственных отношений.

Такие негативные личностные образования, как самонадеянность и неразвитость автономии и инициативы, обусловливают неадаптивное старение человека.



ГЛАВА 5

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

D

шт

возрасте **около 60 лет** человек вступает в новую, завершающую стадию жизни. Достаточно большой жизненный путь, проделанный к этому времени, и неотвратимо приближающийся его конец неизбежно заставляют человека задумываться о вещах, составляющих сущность человеческого бытия.

В разных культурах при общей оценке этого возраста подчеркиваются различные его аспекты, и это находит свое отражение в семантике обозначающих его слов. В русских словах «пожилой», «старый», «старик» внимание акцентируется на продолжительности пройденного пути, в то время как, например, в языке аборигенов Австралии слово, обозначающее старого человека, дословно переводится как «почти мертвый» (Артемова О. Ю.), что, очевидно, акцентирует внимание на факте близкого завершения жизни.

Если говорить о человеке как о биологическом виде, то, по-видимому, только у человека, способного предвидеть будущие события, на содержание внутренней жизни и поведение оказывают влияние не только возрастные изменения, но и сознание конечности собственного существования.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Поведение человека на этом этапе жизни определяется многими факторами, среди которых наиболее важными являются: снижение психофизических возможностей, пол, индивидуальные особенности (тип личности), так называемое «разобществление», материальное благосостояние, утрата близких и одиночество, а также, конечно, сознание приближающегося конца жизни.

СНИЖЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

При рассмотрении психофизических возможностей подчеркивается, что у пожилых людей мышечная и нервно-психическая деятельность неуклонно снижается. Основными характеристиками возрастных изменений, происходящих в функциональных системах организма в старости, являются

снижение силы и подвижности человека, а также ослабление общего тонуса. Причем процесс этот имеет поступательный характер, а представление о периодах длительного сохранения функциональных показателей на одном уровне — не более чем миф (Шахматов Н. Ф., 1996).

У людей в этом возрасте ухудшаются: зрение — **к 60 годам,** слух — **к 50—55,** мышечная сила и эластичность кожи — **к** 60, вкус — **к** 80 **годам** (там же). Эти изменения заметны настолько, что они оказывают влияние на поведение. Вследствие уменьшения мышечной массы снижается физическая сила, подвижность и выносливость. Ухудшается тонкая моторика и увеличивается время реакции (Александрова М. Д., 1974; Крайг Г., 2000).

Снижение психофизических возможностей в пожилом возрасте бывает обусловлено не только самим по себе процессом старения, но и болезнями и депрессивными переживаниями, связанными с утратой близких людей.

Исследования

Около половины мужчин и две трети женщин в возрасте **около 70 лет** жалуются на состояние своего здоровья. По материалам исследования 1500 человек **старше 75 лет,** находящихся в домах-интернатах, установлено, что на каждого из них в среднем приходится по 7,6 болезней (Дементьева Н. Ф., 1998).

Отмечается также, что переживание горя приводит к изменениям в поведении: замедляются реакции, возрастает малоподвижность (КалишР., 1996).

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Поведение человека в пожилом возрасте оказывается связанным также с полом. В частности, женщины склонны к активному расширению **межличностных контактов,** в то время как контакты мужчин смещаются в сферу семьи (Панина Н. В., Сачук Н. Н., 1985).

Женщины легче переносят **утрату** и **одиночество,** легче мирятся с проживанием взрослых детей отдельно, они легче устанавливают новые знакомства и дружеские отношения (Шахматов Н. Ф., 1996).

Пожилые женщины чаще, чем мужчины, посещают **церковь,** активнее ищут поддержку в религии, что, кстати, приводит к тому, что депрессивных состояний у одиноких женщин меньше, чем у мужчин (Шахматов Н. Ф., 1996). Церковь как основную опору в жизни рассматривают 6,7% мужчин и 14,6% женщин (Потанина Ю. А., 1999).

Вследствие смертности среди мужчин в более раннем возрасте, чем у женщин, а также по ряду других причин женщины в возрасте **около 70 лет** чаще, чем мужчины, ведут **одинокий образ жизни** — 31,3% женщин против 17% мужчин (Потанина Ю. А., 1999).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ТИП ЛИЧНОСТИ

Образ жизни и поведение человека в позднем зрелом возрасте, несомненно, связаны с индивидуальными особенностями и типом личности.

Тип личности включается в ряд важнейших факторов, определяющих успешность адаптации к новому образу жизни после ухода на пенсию (Панина Н. В., Сачук Н. Н., 1985). Здравый смысл подсказывает, а научные исследования подтверждают то, что *гипертим, психастеник, эпилептоид, «нарцисс»* и другие типы по-разному и готовят себя к старости, и встречают

Гипертим — личность гипертимного типа. Центральными свойствами личности данного типа являются: оптимизм, повышенный фон настроения, активность, общительность, инициативность, авантюристичность, социальная гибкость и легкость в общении, некоторая поверхностность в межличностных отношениях, необязательность, легкое отношение к вопросам морали. Тяжело переносят одиночество, дисциплину и ограничение их активности.

Психастеник — личность психастенического типа. Ведущими свойствами личности являются: повышенная тревожность, робость, неуверенность в себе, склонность к тяжелым сомнениям и колебаниям при принятии решений, чрезмерно развитое чувство долга и ответственности, исполнительность, но в то же время боязнь ответственности, беспокойная суетливость при исполнении порученного им дела, склонность тщательно продумывать свое поведение в предстоящих ситуациях, склонность к суждениям и умозаключениям магического типа (склонность к «загадываниям», чувствительность к приметам). Жизненный стиль во многом обусловлен боязнью неудачи.

Эпилептоид — личность эпилептоидного типа. Ведущими свойствами являются: ригидность (негибкость, «вязкость»), проявляющаяся в эмоциональной сфере (медленное однонаправленное формирование эмоциональной реакции с последующим ее разрешением в форме взрыва, «злопамятность», устойчивость чувств), в мышлении (фиксация на теме, обстоятельность), в поведении (упорство, настойчивость); концентрация интересов на материальном благополучии, собственном здоровье; аккуратность, бережливость, расчетливость, склонность к накопительству; напряженность и сила влечений; дифференцированное отношение к людям по вертикали власти: по отношению к вышестоящим — угодливость, исполнительность, к нижестоящим — жесткость, вплоть до жестокости; вместе с тем — приступы сентиментальности.

«Нарцисс» — личность нарциссического типа. Определяющими свойствами являются: эгоизм, самолюбование, крайне высокая осознанная самооценка, стремление к личной выгоде и благополучию любой ценой, стремление эксплуатировать людей в личных целях, в связи с этим — гипертрофированная способность к вытеснению из сознания порочащих его качеств личности и совершаемых поступков, гедонизм, любовь к комфорту, высокомерное либо равнодушное отношение к другим, непереносимость более блестящих людей, завистливость, стремление принизить достоинства других, неискренность в отношениях: лесть и заискивание перед человеком, от которого зависит достижение личной цели, и игнорирование этого же человека по миновании нужды в нем, склонность к самовосхвалению, приданию своей персоне высокой значимости, нередко путем упоминания о связи с выдающимися или известными людьми.

ее, и адаптируются к разнообразным изменениям в жизни, сопровождающим ее.

Исследования

В частности, было выявлено, что у лиц пожилого возраста после утраты близких родственников возникновение чувства одиночества тесно связано с типом личности. Среди лиц «гармоничного» типа чувство одиночества испытывали 32,4% и не испытывали такового 36,8%, среди лиц с сенситивными, тормозимыми чертами процентное соотношение иное — 40,8% и 12,3% соответственно, личности с чертами астеничности, гиперактивности дали другую пропорцию: 9,9% испытывали одиночество и 35,1% его не чувствовали, также как и гипертимы, у которых эти показатели были 1,4% и 14% соответственно (Полищук Ю. И. с соавт., 1999).

Тип личности определяет и **тип общей индивидуальной установки,** связанной со старостью. Одна из типологий таких установок предложена А. Зых:
— страх перед старостью;
— бунт против процесса старения;
— эмоциональная и социальная изоляция;

— адекватно-рациональное восприятие старости;

— рефлексия по поводу пройденных жизненных этапов (цит. по: Крас нова О. В., 1997, с. 10).

На индивидуальный способ старения и скорость этого процесса, по мнению Б. Каминьски, решающее влияние оказывают также следующие **социально-психологические характеристики личности:**

— профессиональная активность, ее интенсивность и соразмерность возможностям личности;

— интересы за пределами трудовой деятельности (искусство, прикладное творчество);

— физическая активность, соответствующая состоянию здоровья;

— условия и образ жизни (там же).

ТЕОРИЯ «РАЗОБЩЕСТВЛЕНИЯ»

Мощнейшим фактором, оказывающим влияние на установки и поведение человека в пожилом возрасте, является процесс его ухода из активной общественной жизни, вынужденное или добровольное ограничение как социальных, так и семейных контактов. В 60-х гг. американские ученые Р. Хевигхерст, Б. Ньюгартен, Дж. Розен, В. Генри и другие предложили и поддержали теорию разобществления. Она утверждает, что в результате прекращения человеком трудовой деятельности и связанного с этим ухудшения его материального состояния, падения социального престижа, а также в результате потери родных и близких, ухода из семьи взрослых детей нарушается динамический жизненный стереотип личности, изменяется ее мировоззрение и поведение — снижается коммуникабельность, и личность замыкается на своем внутреннем мире (Александрова М. Д., 1974, с. 33).

«К этому периоду для человека становится ясным, что его опыт и знания менее значимы для общества, чем перспективность и оперативность молодого работника, что общество не обнаруживает желания считаться с его старыми привычками, стилем и образом жизни. Старику остается только согласиться, что его былая роль активного участника общественной жизни перемещена ныне в область исторического морально-нравственного примера» (Шахматов Н. Ф., 1996, с. 268).

В связи с осознанием последствий, связанных с уходом человека из активной профессиональной и общественной жизни, «период принятия решения завершить общественную и трудовую деятельность и сам выход на пенсию оказывается наиболее трудным для стареющего человека» (Teusch L., 1984; Sussman N., 1987; цит. по: Шахматов Н. Ф., 1996, с. 52).

В этой ситуации для всех пожилых людей в большей или меньшей степени типичны нерешительность, тревожность и амбивалентность, а при принудительном или неожиданном уходе на пенсию с большой вероятностью развиваются невротические расстройства и иные формы неадекватного поведения (автор тот же).

МАТЕРИАЛЬНОЕ БЛАГОСОСТОЯНИЕ

Воспринимается ли выход человека на пенсию как его ущемление или же освобождение, зависит от многих факторов, например от индивидуальных особенностей человека. Однако одним из наиболее значимых является материальный фактор — владение собственностью и доход.

В нашей стране только очень небольшой процент пожилых людей обладает достаточными материальными средствами для того, чтобы устраивать свою жизнь по своему желанию и усмотрению. К сожалению, размер пенсии у подавляющего большинства пенсионеров ниже прожиточного минимума (Российский статистический ежегодник). В связи с этим многие пенсионеры вместо «заслуженного отдыха» вынуждены работать, заниматься «бизнесом», работать в саду-огороде.

Число работающих пенсионеров в разных возрастных группах, конечно, различно, но достаточно велико: в возрасте **50—59 лет** работает 53,8% пенсионеров, **в 60-64 года —28%,** в **65-69 лет** —17,2%. 63,2% неработающих пенсионеров оценили свою материальную обеспеченность как «плохую» и только 1% — как «хорошую» (Патрушев В. Д., 1998). При этом дети и родственники материально помогают только 14,7% пожилых людей (Краснова О. В., 1998).

УТРАТА БЛИЗКИХ И ОДИНОЧЕСТВО

Нередко поздний возраст человека сопровождает такое тяжелое событие, как потеря близких людей, и связанное с этим состояние одиночества. Это является немаловажным фактором, определяющим переживания человека и соответствующее им поведение. Среди респондентов в возрасте **старше 60 лет** «за последние два года» 33% потеряли от 4 до 7 и 22% — больше 8 лично знакомых человек (Калиш Р., 1997).

В одиночестве живут около 17% мужчин и 31,3% женщин, при этом почти все они страдают от частого чувства одиночества (Потанина Ю. А., 1999). Помимо психологического дискомфорта, жизнь в одиночестве осложняет решение разнообразных жизненных проблем, и без того усложненных в связи со снижением психофизических возможностей человека и ухудшением его материального благополучия.

Следует, однако, отметить, что у пожилых людей наблюдается двойственная тенденция: с одной стороны, разрыв с обществом, знакомыми и близкими людьми сопровождается у них тягостными переживаниями, с другой — они стремятся отгородиться от окружающих для того, чтобы защитить свой собственный мир и стабильность.

Желание пожилого человека иметь «свой угол» обусловлено его стремлением сохранить свой мир и себя как личность. Д. Танненбаум считает, что стремление пожилых людей к изоляции сравнимо с тем, что испытывает человек, желающий предаться размышлениям о самом себе (Шахматов Н. Ф., 1996).

Отмечается также, что само по себе состояние одиночества является следствием определенного типа личности (Панина Н. В., Сачук Н. Н., 1985). Боязнь же одиночества находится в прямой связи с физическим состоянием.



Нередко поздний возраст человека сопровождает таков тяжелое событие, как потеря близких людей, и связанное с этим состояние одиночества.

СОЗНАНИЕ КОНЕЧНОСТИ СОБСТВЕННОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ

Приближающееся завершение жизненного пути не позволяет большинству пожилых людей строить обширные и далеко идущие планы. Большая часть пенсионеров (58%) связывает свое будущее с оказанием помощи близким людям и конкретной деятельностью, обусловленной семейными и личными интересами, 15% не имеет определенных планов, а собирается «просто пожить», и, к сожалению, 27% опрошенных с горечью отметили, что у них «нет будущего» (Шаповаленко И. В., 1999).

В хронотопе личности доля будущего времени с возрастом быстро уменьшается: если в 50 лет люди думают, что они прогрессируют в своем развитии, в 60 — прошлое, настоящее и будущее оценивают равно, то в 70 лет прошлое кажется лучше настоящего, а настоящее — лучше будущего (Краснова О. В., 1997).

Приведенные данные указывают на то, что пожилые люди при планировании будущего принимают во внимание возможность скорой смерти. Однако при этом большинство из них глубокого интереса к теме собственной смерти не испытывают, хотя и не избегают разговоров об этом. Большинство стараются не думать о смерти, а при возникновении этого вопроса находят убежище в таких сентенциях, как «живи, пока живется».

Здесь мы, по-видимому, сталкиваемся с действием защитных механизмов личности. Кроме того, пожилые больше боятся не столько самой смерти, сколько болезненных ощущений и физических страданий, предшествующих ей (Шахматов Н. Ф., 1996).

Перечисленные факторы определяют поведение человека в позднем зрелом возрасте как в физической, так и в социальной среде.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА С ФИЗИЧЕСКИМ МИРОМ

Широта и разнообразие взаимодействия пожилого человека с объектами физического мира зависит от многих факторов, в том числе от типологических личностных особенностей.

Однако независимо от индивидуальных особенностей человека мир физических объектов в пожилом возрасте все больше сужается, доходя в глубокой старости до весьма ограниченного круга вещей. В вещах, окружающих пожилого человека, отражаются и былые интересы, и увлечения, и профессиональная деятельность, и степень эгоцентризма и альтруизма, и любовь к вещам его эпохи, и возрастающее ограничение способности освоить новые технические устройства, сопровождающееся недоверчивым или даже враждебным к ним отношением: во времена «моей молодости» все было лучше, надежнее, удобнее и понятнее.

СУЖЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА

Сужение физического жизненного пространства для человека в возрасте после 60 лет все более напоминает процесс, обратный тому, который наблюдается в детстве: неограниченное в принципе для доступа пространство мира в более молодом возрасте все больше сужается сначала до пределов района, потом — улицы, затем — двора, дома и наконец постели.

Наиболее часто посещаемыми местами в жизненном пространстве становятся отнюдь не театры (их вообще не посещает 85% пенсионеров), не му-

В пожилом возрасте происходит значительное сужение жизненного пространства и снижение психофизических возможностей.



зеи (не посещает 82%), не выставки (не посещает 78%) и не библиотеки (не посещает 78%) (Патрушев **В. Д., 1998). Их** место теперь занимают магазины, аптеки, поликлиники, ближайшие «забегаловки» (выпивают 1 раз в неделю и чаще 23% мужчин в возрасте **около 70 лет)** (Потанина **Ю. А., 1999)** и лавочки, беседки перед домом.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПРЕДМЕТАМИ

Само взаимодействие пожилого человека с окружающими предметами постепенно качественно изменяется. Снижение его психофизических возможностей с неизбежностью приводит к появлению необходимых вспомогательных средств: очков, зубных протезов, ручной тележки для перемещения тяжестей, трости и некоторых других. Наличие этих предметов, с одной стороны, помогает пожилому человеку более или менее эффективно действовать, а с другой — создает ему дополнительные неудобства и заботы.

Например, при чтении всякий раз приходится доставать очки, протирать их стекла; во время еды протезы могут вызывать чувство дискомфорта — на неудовлетворительное качество зубных протезов жалуются 34% мужчин и 48% женщин (Потанина Ю. А., 1999); трость, которая помогает сохранять равновесие и смягчить боли во время ходьбы, порождает опасения забыть ее где-то (по данным того же автора, палочкой пользуются около 12% семидесятилетних).

Вследствие снижения подвижности и скорости перемещения пожилому человеку приходится по-новому рассчитывать время на совершение различных действий, процедур и переходов, например время для своего прибытия в назначенное место к назначенному часу.

У многих пожилых людей физические действия вызывают боли в суставах, мышцах, пояснице, что значительно ограничивает их возможности, например, по содержанию в порядке своего жилища, одежды, обуви. 71,1% пожилых людей нуждается в доставке продуктов, 77% — в стирке белья, 72% — в уборке жилища, 23,6% — в приготовлении пищи (Карпенко-ваТ. В., 1998).

Окружающий физический мир все больше заставляет пожилого человека быть бдительным и вызывает чувство напряжения в связи с возможным возникновением различных опасностей. Все опаснее становится везде: дома, на лестнице, на улице, в общественном транспорте, в закрытом помещении и в сквере — на одиноко стоящей скамье, в толпе и в одиночестве. 22% мужчин и 39% женщин в возрасте около 70 лет не чувствуют себя в

безопасности нигде (Потанина Ю. А., 1999). Таким образом, физический мир становится все менее податливым, надежным, управляемым, предсказуемым и все более опасным.

СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Из изложенного выше становится понятным, что и социальный мир для человека в этом возрасте постепенно приходит в противоречие с накопленным опытом, знаниями и умениями. Кажется, что молодые люди только делают вид, что прислушиваются к мнению стариков. Конфликты с молодым поколением — распространенное явление (Панина Н. В., Сачук Н. Н., 1985).

Пожилые люди хотят поделиться своим жизненным опытом, но оказывается, что он не нужен даже собственным детям, не говоря уже о посторонних. Произошедшая в течение жизни переоценка ценностей и постижение глубоких истин никого не интересуют. Поделиться своим опытом и при этом встретить взаимопонимание можно только с такими же, пережившими многое людьми, но этот опыт им уже тоже не нужен.

В современном обществе «опыт уже не эквивалентен знаниям, и пожилым людям не удается включиться в социальную эволюцию. Поэтому они не уважаемы молодыми как "стратегические учителя"» (Краснова О. В., 1997, с. 5).

Между тем у многих именно в этом возрасте впервые появляется стремление быть полезным и нужным людям (Шахматов Н. Ф., 1996). Однако молодые видят в этом стремлении назойливость, старческое брюзжание и не принимают его всерьез.

Пожилым людям, сохранившим здравый смысл и рассудок, остается только мудро смириться со своим положением «отставших от жизни» и терпеливо, в меру сил и способностей помогать близким — детям, родственникам, друг другу- Если позволяют силы — работать и таким образом общаться с людьми, иначе наваливается нестерпимое одиночество.

В российских условиях, кроме того, работа — это средство для выживания пожилых. В новых экономических условиях изоляция пожилых людей усилилась: 63% пенсионеров отметили, что по сравнению с 1991 г. круг и интенсивность общения у них уменьшились (Патрушев В. Д., 1998).

ПОВЕДЕНИЕ В СЕМЬЕ

Наиболее оптимальным типом семьи в этом возрасте оказывается супружеская пара. При этом важным условием сохранения благоприятной эмоциональной атмосферы в семье является традиционное распределение домашних обязанностей (Панина Н. В., Сачук Н. Н., 1985).

Следует отметить еще раз, что в этом отношении больше «везет» мужчинам, поскольку из них в возрасте **около 70 лет** в браке состоит 75%, в то время как женщин — всего 35%.

Факторы развития

В связи с появлением у пожилых людей большого количества свободного времени возникает вопрос о его рациональном использовании. Оказалось, что отношение к использованию свободного времени — это не только вопрос здравого смысла и пользы для окружающих, но и воп-

рос, имеющий отношение к личному здоровью: среди пенсионеров, рационально использующих свободное время, хронически больных только 7-26%, среди же ведущих нездоровый образ жизни (пассивность, вредные привычки и т. д.) тяжелобольных 97% (Панина Н. В., Сачук Н. Н., 1985). 7,7% работающих и 4,1% неработающих пенсионеров продолжают учиться и повышать свою квалификацию. Занятия остальных в свободное время — это просмотр телевизионных передач (84,6%), интерес к радиокомпозициям (80%), чтение литературы (72%) и общение (69%).

РЕЛИГИОЗНОСТЬ

Приближающийся конец жизни неизбежно поднимает перед пожилым человеком «вечные вопросы». Не исключено, что религиозность, усиливающаяся в пожилом возрасте, и является реакцией на обострение актуальности этих вопросов. Вера в Бога дает надежду на то, что с окончанием физического существования существование души не прекратится, а приобретет какую-то новую форму.

Как бы там ни было, но среди верующих, по разным данным, лиц **старше 60 лет** от 53% до 65,8% (Каариайнен К., Фурман Д. Е., 1997; Новикова Л. **Г., 1998).**

Предположение о том, что пожилые надеются на спасение после смерти, по-видимому, верно потому, что среди верующих всех возрастов 45% верят в загробное существование души (не исключено, что большая часть из них — пожилые люди), 52% — в рай, 46% — в ад, 49% считают, что «жизнь имеет смысл потому, что есть Бог» (Каариайнен К., Фурман Д. Е.). Всего же верующих среди лиц старше 18 лет в нашей стране в настоящее время — 47%.

СЧАСТЛИВАЯ СТАРОСТЬ

Не все пожилые люди переживают старость тяжело и несчастно. У многих из них к концу жизни вырабатывается спокойное и терпимое отношение к жизни и к происходящему вокруг. Если это происходит, то жизнь пожилого человека наполняется ровным, спокойным и умиротворенным светом, исходящим от самого по себе факта жизни.

Так называемая «счастливая старость» сопровождает тех, кто по отношению к жизни занимает позицию, сходную с позицией Екклезиаста: все в жизни — знания, звания, почетные должности, межличностные отношения, деньги — все это «суета сует».

Людям с такой позицией свойствен спокойный, созерцательный взгляд на сегодняшнюю жизнь, на происходящие события. По существу, это не пассивная, а активная позиция, поскольку она определяет характер и форму поведе-



«Счвстливвя старость».

ния, деятельности и общения человека. Пожилые люди с такой позицией меньше спорят, меньше драматизируют события, чаще говорят «да», хотя при этом остаются при своем мнении и проводят свою линию поведения. Они не сидят на месте, а неторопливо действуют в соответствии со своими укоренившимися интересами, привязанностями и личными стремлениями. Они не делают решающих ставок на будущее, а наслаждаются текущим настоящим.

Важно то, что такая счастливая старость возможна даже при неблагоприятных условиях — не очень хорошем здоровье и материальном неблагополучии (Шахматов Н. Ф., 1996, с. 65).

РЕЗЮМЕ

Наиболее важными факторами, определяющими поведение человека на этом этапе жизни, являются: снижение психофизических возможностей, пол, тип личности, постепенный уход из активной социальной жизни (так называемое «разобществление»), материальное благосостояние, потеря близких людей и одиночество, а также сознание приближающегося окончания жизни.

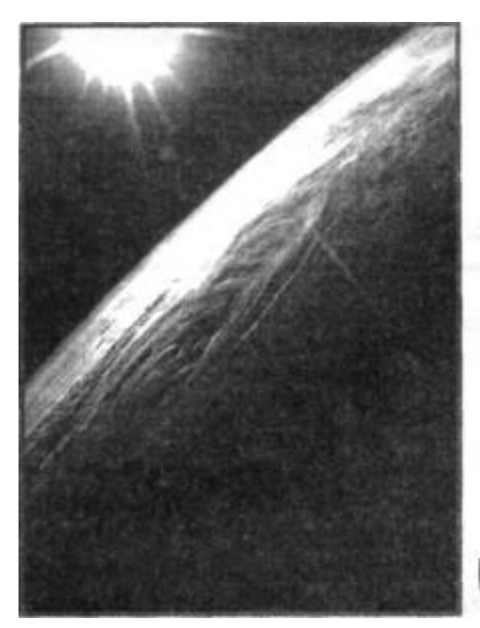
Физический мир, с которым пожилые люди взаимодействуют непосредственно, все более сужается. Субъективно все большую роль играют вещи, выполняющие вспомогательную роль: очки, трость, зубные протезы, ручная тележка для перемещения тяжестей.

У многих пожилых людей возрастает чувство опасности, подстерегающей их везде: на улице, во дворе, в пустом сквере и даже в собственной квартире.

Степень социальной активности пожилых людей все больше снижается и у многих ограничивается семейным общением и общением с ближайшим окружением. Значительная часть пенсионеров оказываются в одиночестве. Преодолению одиночества и повышению материального достатка способствует продолжение профессиональной деятельности или иная работа.

В пожилом возрасте резко возрастает интерес к религии.

Не все пожилые люди переживают старость тяжело и несчастно, часть из них проживают «счастливую старость». У многих к концу жизни вырабатывается спокойное и терпимое отношение к жизни и к происходящему вокруг. Если это происходит, то жизнь пожилого человека наполняется ровным, спокойным и умиротворенным светом, исходящим от самого по себе факта жизни. Способность к такому взгляду на данный период своей жизни зависит прежде всего от личных установок человека.



ГЛАВА 6

СМЕРТЬ И УМИРАНИЕ

Ч

1еловек отличается от всех других живых существ тем, что он знает о неизбежности своей смерти. В раннем детстве, правда, осознание конечности своего физического существования еще отсутствует. Однако уже вскоре формируется вполне четкое представление о неизбежном финале жизни.

Это обстоятельство, связанное со знанием о конечности собственной жизни и неотвратимости смерти, на протяжении всей истории человека было основанием создания различных концепций смысла жизни, теорий потустороннего мира и жизни после смерти.

Тема смерти является важнейшей во всех религиях мира. Одни при этом верят в бренность и временность земного существования и в вечную жизнь души после физической смерти, после освобождения от грешного тела. Другие принимают теорию реинкарнации, которая допускает возможность многократного физического возрождения и возвращения в земной мир в различных живых формах: в другом человеке, в животном, в дереве и т. п. Заметим, кстати, что концепция реинкарнации существовала и в христианстве до 553 года, пока не была осуждена Вторым Константинопольским собором. Кто-то вообще не верит ни в какие формы жизни после смерти. Однако для всех знание о неизбежности смерти является важнейшим обстоятельством, непосредственно влияющим на жизнь человека. В определенной мере можно утверждать, что именно знание о неизбежности смерти придает жизни смысл.

Описать с психологической точки зрения финальный период жизни че ловека достаточно сложно. И дело здесь заключается не только в том, что тема эта является в определенной мере табуированной, а потому и малоис следованной. Кроме того, отношение к смерти является чрезвычайно лич ностным, индивидуализированным, зависящим от множества субъективно-объективных факторов. Очевидно, люди разного возраста по-разному воспринимают смерть и по-разному относятся к ней. Однако наряду с возра стным параметром на отношение к смерти влияют экзистенциальная система личности, степень религиозности, субъективный жизненный опыт, состояние здоровья, наконец. Несмотря на это, мы все-таки по-

Ты утратил надежду на бессмертие, какая разница, сколько тебе осталось ждать — несколько часов или несколько лет.

стараемся рассмотреть некоторые общие тенденции, связанные с процессом умирания и смерти.

СТРАХ СМЕРТИ

В некоторых исследованиях было показано, что пожилые люди испытывают меньшую тревогу при мысли о смерти, чем относительно молодые (Kastenbaum, 1986). Опрос большой группы людей преклонного возраста, проведенный в ходе одного исследования, показал, что на вопрос «Боитесь ли вы умереть?» только 10% ответили «да» (Jeffers & Verwoerdt, 1977). При этом отмечается, что пожилые люди думают о смерти часто, но с поразительным спокойствием (Крайг, 2000). Понятно, что эти утверждения отражают общую тенденцию, из которой не только могут быть, но и, конечно, фактически имеются значительные исключения, обусловленные индивидуальными отличиями. Так, с одной стороны, установлено, что люди, имеющие ясную цель в жизни, меньше боятся умереть (Durlak, 1979), а другие исследования говорят о том, что пожилых людей, физически и психически здоровых, имеющих планы на будущее и чувствующих себя адаптированными в жизни, смерть беспокоит больше всего (Крайг, 2000). Поистине, как точно заметил А. Шопенгауэр, страх смерти есть не что иное, как оборотная сторона воли к жизни.

ЭТАПЫ УМИРАНИЯ (КЛАССИФИКАЦИЯ КЮБЛЕР-РОСС)

Элизабет Кюблер-Росс осуществила систематическое исследование смерти и процесса умирания. Проведя много времени у постели умирающих больных, она выделила в их переживаниях пять этапов: отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие (Kubler-Ross, 1969). Периодизация Кюблер-Росс является в настоящее время одной из самых используемых.

Отрицание. Человек отказывается принять возможность своей смерти. Узнав о том, что его болезнь смертельна, человек уверяет себя, что это ошибка и диагноз поставлен неправильно.

Гнев. Осознание человеком того, что он действительно умирает, приводит к появлению чувства гнева, обиды и зависти к окружающим. Человек задает вопрос: «Почему именно я?». Фрустрация актуализирует обвинительные реакции, обращенные к врачам, к каким-либо другим людям или к судьбе вообще.

Торг. Человек ищет способы продления жизни и обещает все что угодно в обмен на продление своей жизни. Одни обещают врачам бросить пить или курить, другие, обращаясь к Богу, обещают начать в случае выздоровления праведную жизнь.

Депрессия. Умирающий теряет интерес к жизни, его охватывает чувство безнадежности. Человек горюет о предстоящей смерти и о разлуке с родными и близкими.

Принятие. На последней стадии человек смиряется со своей судьбой и с неизбежностью смерти. И хотя человек не становится веселым, у него в душе воцаряется мир и спокойное ожидание конца.

Несмотря на широкую известность и популярность, данная классификация принимается не всеми специалистами. Так, Кастенбаум и Коста

(Kastenbaum & Kosta, 1977) подвергли критике предложенную Кюблер-Росс классификацию этапов процесса умирания. По их мнению, не все умирающие проходят через каждый из этих этапов, а кроме того, сама очередность этапов может быть иной. Практически точно такие же критические замечания относительно классификации Кюблер-Росс высказывает и Хад-сон (Hudson, 1981). Кроме того, в связи с предложенной классификацией этапов умирания человека высказываются опасения по поводу того, что родственники и друзья будут относиться к умирающим без должного сострадания и понимания. Они будут «просвещенно» считать, что какое-либо переживание умирающего — «это просто очередной этап процесса умирания» (Kastenbaum & Kosta, 1977).

В качестве примера описания состояния человека, **принявшего** факт своей скорой смерти, приведем поразительно глубокую художественную зарисовку Ж. П. Сартра о переживаниях человека, приговоренного к расстрелу.

«... я заметил, что предметы стали выглядеть как-то странно: они были более размытыми, менее плотными, чем обычно. Стоило мне посмотреть на скамью, на лампу, на кучу угольной крошки, как становилось ясно — меня не будет. Разумеется, я не мог четко представить свою смерть, но я видел ее повсюду, особенно в вещах, в их стремлении отдалиться от меня и держаться на расстоянии — они это делали неприметно, тишком, как люди, говорящие шепотом у постели умирающего. <...> Теперь меня ничто не привлекало, ничто не нарушало моего спокойствия. Но это было ужасное спокойствие, и виной тому было мое тело: глаза мои видели, уши слышали, но это был не я — тело мое одиноко дрожало и обливалось потом, я больше не узнавал его».

ГАЛЛЮЦИНАЦИИ УМИРАЮЩИХ И ПОСМЕРТНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ

Большое исследование, основанное на наблюдении лечащих врачей и медицинских сестер, ухаживающих за умирающими, было проведено **Кар-лисом Осисом** и его сотрудниками. Результаты исследования были опубликованы в 1961 г. В процессе проведенной работы был исследован широкий диапазон явлений, связанных с умиранием, а также выделена их типология (OsisK., 1961; ГрофС, Хэлифакс Д., 1996). Выводы этого исследования основаны на опыте 35 540 наблюдений за процессом умирания.

Как констатируют авторы исследования, большинство умирающих не испытывали страха. Чаще наблюдались ощущения дискомфорта, боли или безразличия. Примерно у одного из двадцати человек отмечались признаки душевного подъема.

Особое внимание в этом исследовании было обращено на видения и галлюцинации умирающих. При этом подчеркивалось, что галлюцинации умирающих — это особые галлюцинации. Все они носят характер видений, которые испытывают люди, находящиеся, по заключению врачей, в сознании, ясно понимающие происходящее и правильно реагирующие на окружающую обстановку. Работа мозга не искажалась к тому же седативными препаратами или высокой температурой тела. Относительно ясности созна-

ния картина становилась иной лишь непосредственно перед смертью, хотя и за час до кончины около 10% умирающих находились в сознании.

Было установлено, что нередко видения более или менее соответствовали традиционным религиозным концепциям и представляли собой рай, небеса. Другие видения были лишены религиозного оттенка, но также были связаны с красивыми образами — пейзажи с прекрасной растительностью и редкими красивыми птицами. В основном же люди в своих видениях видят умерших ранее самых близких родственников, которые часто желают помочь переходу умирающего в загробный мир.

В исследовании К. Осиса было показано, что характер видений является относительно независимым от физиологических, культурных и личностных особенностей, вида заболевания, уровня образования и религиозности человека. И это, пожалуй, одно из самых поразительных открытий данного исследования. Похожие выводы были получены в других работах, при изучении опыта **посмертных** переживаний людей, переживших клиническую смерть и вернувшихся к жизни. Было констатировано, что имеется огромное сходство во всех изученных посмертных описаниях видений и переживаемых событий. При этом подчеркивается, что описания видений вернувшихся к жизни не связаны с культуральными особенностями и не согласуются с принятыми в данной культуре представлениями о смерти (Moody, 1975).

Согласно анализу **Р. Нойеса,** в описаниях переживаний состояния близости к смерти и самой смерти выделяются **три** стадии: сопротивление, обзор жизни, трансцендентность (Noyes R., 1971). Исследование Р. Нойеса касается не умирания как длительного процесса, а непосредственно самой смерти. В частности, в результате какой-либо критической, экстремальной ситуации.

На первой из выделенных им стадий — стадии **сопротивления** — происходит осознание опасности, появление чувства страха, направленность на борьбу с опасностью. Как правило, пока сохраняются хотя бы какие-то шансы на выживание, у человека четко выражено осознание опасности ситуации и активное противостояние ей. В момент осознания тщетности попыток выжить и отказа от сопротивления страх исчезает и человек начинает ощущать безмятежность и спокойствие.

Вторая стадия — обзор жизни — следует непосредственно за отказом от активного сопротивления. Обзор жизни проходит в форме панорамы воспоминаний, сменяющих друг друга в быстрой последовательности и охватывающих все прошлое человека. Все это чаще всего сопровождается ощущением положительных эмоций, в более редких случаях — негативными переживаниями.

Третья стадия трансцендентности является логическим следствием происшедшего обзора жизни. Люди воспринимают свое прошлое со все большим отдалением. В конце концов они способны достичь состояния, при котором их жизнь видится как единое целое и вместе с тем в ней различима каждая деталь. Затем преодолевается даже и этот уровень, .и умирающий, как бы выходя за пределы самого себя, испытывает трансцендентальное состояние, иногда обозначаемое как космическое сознание (Noyes R., 1971; Гроф С, Хэлифакс Д., 1996).

Другой исследователь, Р. Муди, изучил 150 случаев посмертных переживаний. На основе этого анализа он построил «полную модель смерти», включающую в себя общие элементы в типичной для них последовательно-

сти (Moody R., 1975, 1992). Кратко описание этой модели сводится к следующему. В момент смерти человек начинает слышать неприятный шум, громкий звон или жужжание и в то же время чувствует, что очень быстро движется через длинный темный туннель. Затем человек замечает, что оказался снаружи собственного физического тела. При этом он видит свое тело со стороны, находясь как бы в роли наблюдателя. Затем появляются духи умерших ранее родственников и друзей, которые хотят встретить его и помочь ему. Многие видят также дух незнакомый, ранее не встречавшийся ни разу. Это любящее существо из света, которое, не прибегая к звуковой речи, задает вопросы, позволяющие дать оценку собственной жизни; это существо помогает также провести эту оценку посредством мгновенного просмотра панорамы главных событий жизни человека.

Мы можем заметить,что результаты этого исследования в основном согласуются с выводами, полученными в других исследованиях, на некоторых из которых мы останавливались ранее. Большинство специалистов интерпретируют подобные переживания как галлюцинации умирающего мозга. Однако некоторые возражают против такой трактовки (Moody R., 1975, 1992; Osis K., 1961; Grof S., Halifax J., 1978, 1996). При этом в качестве аргументации ссылаются на большое сходство многочисленных проанализированных посмертных переживаний; независимость посмертных переживаний от индивидуально-психологических и личностных особенностей людей; независимость посмертного опыта от культуральных особенностей среды, уровня образования и религиозного воспитания. Подчеркивается также, что события, переживаемые умирающим, поразительно совпадают с тем, что написано в древних эзотерических источниках, хотя сами эти источники были совершенно неизвестны большинству людей, описавших свой посмертный опыт.

ДОБРОВОЛЬНЫЙ УХОД ИЗ ЖИЗНИ

Имеет ли человек право на добровольный уход из жизни, если земной путь уже почти завершен, а впереди только новые болезни и немощь? Христианская религия отвечает на этот вопрос однозначно отрицательно. Жизнь — это величайшее благо, дарованное человеку Богом. А потому, отказываясь от жизни, человек отказывается и от Бога. Кроме того, человеку неизвестен промысел Божий: может быть, и самая тяжелая болезнь завершится излечением; а если это даже и не так, то, может быть, в этих болезнях и страданиях заложен особый, неявленный человеку смысл.

Светский ответ не столь однозначен. Одни полагают, что человек волен сам распоряжаться своей жизнью и вправе прекратить ее немучительно, когда возраст и болезни все равно не оставляют никаких перспектив. Другие, напротив, считают, что умирать надо только естественной смертью, несмотря на все имеющиеся фатальные болезни, ибо со стопроцентной вероятностью никто не скажет, действительно ли в данном конкретном случае болезнь закончится летальным исходом или нет.

В последние годы ведутся активные дискуссии по поводу возмож-

Эвтаназия (буквально: «хорошая смерть», от *греч.* ей — хороший и thanatos — смерть) — действия врача, целью которых является вызвать смерть безнадежно больных людей.

ности оформления правового статуса *эвтаназии.* Эвтаназия (буквально: «хорошая смерть», от *греч.* ей — хороший и thanatos — смерть) — это действия врача, целью которых является вызвать смерть безнадежно больных людей. Различают активную и пассивную эвтаназию.

При **активной эвтаназии** врач использует специальные средства, ускоряющие наступление смерти. Это может быть смертельная инъекция какого-либо вещества, передозировка снотворного и пр.

Пассивная эвтаназия означает отказ от мер, способствующих поддержанию жизни. Таким образом, пассивная эвтаназия не предполагает никаких активных действий, непосредственно приводящих к смерти. В данном случае речь идет о прекращении поддерживающих жизнь процедур, в результате чего смерть наступает естественным путем.

С юридической точки зрения активная эвтаназия недопустима. В настоящее время она рассматривается как безусловно противозаконное действие, а врач, проводящий активную эвтаназию, подлежит наказанию по суду. Этический кодекс врача, выраженный Гиппократом, также не допускает проведение активной эвтаназии: «Я не дам никому просимого у меня смертельного средства и не покажу пути для подобного замысла». Несмотря на это, случаи активной эвтаназии все-таки имеют место.

В случае пассивной эвтаназии главной проблемой является вопрос: когда врачи уже имеют достаточные основания для того, чтобы отключить системы, поддерживающие жизнь больного? То есть, по существу, пассивная эвтаназия связана с ответом на вопрос: произошли ли необратимые изменения, не совместимые с жизнью, или нет? В настоящее время этот вопрос решается в соответствии с критериями установления необратимого прекращения функционирования, то есть смерти мозга. В качестве таких критериев называются следующие (Kastenbaum R., 1986; КрайгГ., 2000):

— невосприимчивость и отсутствие реакций;

— отсутствие движения и самостоятельного дыхания; отсутствие любой самопроизвольной мышечной активности;

— отсутствие рефлексов;

— ровная линия электроэнцефалограммы (ЭЭГ), свидетельствующая об отсутствии активности мозга;

— отсутствие притока крови к мозгу и циркуляции внутри него.

АВТОЭВТАНАЗИЯ

В связи с правовой неприемлемостью и уголовной преследуемостью активной эвтаназии в последние годы достаточно интенсивно обсуждается вопрос об *автоэвтаназии.* По мнению сторонников этого подхода (Хамфри Д., Ларью Дж., Скотт Р.), если обычный суицид — это в различных разновидностях эмоциональное или иррациональное убийство себя, то эвтаназия — это рациональное самоубийство.

В соответствии с этой точкой зрения автоэвтаназия этически оправданна при наличии следующих причин:

— далеко зашедшее неизлечимое заболевание, вызывающее непереносимые страдания;

— тяжелая физическая инвалидизация, столь сковывающая, что человек не может переносить подобное ограничение существования (HamphryD., 1992).

При этом первая причина рассматривается как основная и наиболее распространенная, а вторая — как более редкая.

Например

В США существует общество «Хемлок», объединяющее сторонников автоэвтаназии, которое насчитывает в своих рядах 40 000 человек и имеет 70 региональных отделений. Для людей, принимающих идею автоэвтаназии, сформулированы определенные этические параметры добровольного ухода из жизни по вышеуказанным причинам. Эти параметры определяются следующим образом (Hamphry D., 1992):

Необходимо быть совершеннолетним.

Решение должно быть ясно осознанным.

Самоосвобождение через самоубийство не следует делать после первого известия об угрожающем жизни заболевании. Должны быть найдены необходимые медицинская помощь и консультация.

Лечащий врач должен быть проинформирован, и его ответ необходимо принять в расчет.

Свой уход из жизни необходимо планировать так, чтобы не навлечь уголовной ответственности на других.

Необходимо оставить записку, прямо говорящую о причинах принятого решения.

Однако многие критикуют идею автоэвтаназии, полагая, что самоубийство в принципе не может быть рациональным (Glass R., 1988; Юдин Б. Г., 1992; Реан А. А., 1995). Тщательный анализ и исследование различных случаев показывают (Glass R., 1988), что с клинической точки зрения даже у *терминально больных пациентов* почти всегда самоубийство произошло под влиянием психического расстройства, а не рационального выбора.

ИТОГИ ВОЗРАСТА

Главной особенностью данного возраста является процесс старения, сопровождающийся определенными возрастными изменениями, проявляющимися прежде всего в постепенном ослаблении деятельности организма.

В развитии **когнитивной сферы** происходят изменения. В процессе старения большинство сенсорных функций у человека существенно ухудшается.

Те интеллектуальные функции человека, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней взрослости.

Основой памяти в старческом возрасте является логическая связь, а поскольку логическая память самым тесным образом связана с мышлением, можно предположить, что мышление пожилых людей весьма развито.

Поздняя взрослость имеет свои положительные стороны в отношении развития и трансформации когнитивной сферы. Но не у всех лиц, достигших данного возраста, динамика когнитивной сферы имеет одинаковый характер, в процессе которой формируются признаки мудрости.

Подводя итог рассмотрению особенностей интеллектуальных характеристик у людей преклонного возраста, необходимо заметить, что динамика характеристик когнитивной сферы у лиц, достигших этого возрастного периода, зависит в значительной степени от субъективных факторов, и в первую очередь от особенностей личности конкретного человека.

Для периода поздней взрослости характерны специфические изменения в **эмоциональной сфере** человека: неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. У большинства пожилых людей появляется тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями.

Пожилые мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными.

В старости ослабление аффективной сферы человека лишает красочности и яркости новые впечатления, отсюда — привязанность пожилых людей к прошлому, власть воспоминаний.

Следует отметить, что пожилые люди испытывают меньшую тревогу при мысли о смерти, чем относительно молодые, они думают о смерти часто, но с поразительным спокойствием, боясь только, что процесс умирания будет длительным и болезненным.

Выход на пенсию изменяет положение и роль людей в обществе, оказывая влияние на развитие **мотивационной сферы** пожилых людей. С каждым десятилетием происходит корректировка целей, мотивов и потребностей.

Человек, перешагнувший 60-летний рубеж и имеющий крепкое здоровье, во многом движим все еще теми же потребностями, что и в более молодом возрасте. К ним относятся: потребность в самореализации, созидании и передаче наследства (духовного и/или материального) следующему поколению, активное участие в жизни общества, ощущение полезности и значимости для него.

После 70 лет на передний план выходит другая потребность — поддержание физического здоровья на приемлемом уровне. В то же время интерес к коллекционированию, занятиям музыкой, живописью, то есть к тому, что называют хобби, у пожилых людей не ослабевает.

Особое значение в период поздней взрослости приобретают семейные отношения, которые дают человеку ощущение защищенности, стабильности и прочности, позволяют почувствовать себя более устойчиво, во многом определяя радости, горести и заботы пожилого человека.

Я-концепция периода поздней взрослости и старости представляет собой сложное образование, в котором «записана» информация о множестве Я-образов, возникающих у человека в самых различных вариантах его самовосприятия и самопредставления. Это избирательная память личности, отражающая события таким образом, чтобы не нарушить основные личностные позиции.

Я-концепцией в старости движет стремление интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. К условиям, способствующим личности эффективно интегрировать свою жизнь, относятся: успешное разрешение индивидом нормативных кризисов и конфликтов, выработка им адаптивных личностных свойств, умение извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способность аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий.

Позитивная и деятельная Я-концепция обеспечивает продолжение личностного развития и оптимистический подход к жизни в поздние годы, позволяет притормозить физическое старение и вносит большую духовность и творческую озаренность в самоактуализацию личности.

Наиболее важными факторами, определяющими **поведение** человека на этом этапе жизни, являются: снижение психофизических возможностей, пол, тип личности, постепенный уход из активной социальной жизни (так называемое «разобществление»), материальное благосостояние, потеря близких людей и одиночество, а также сознание приближающегося окончания жизни.

Физический мир, с которым пожилые люди взаимодействуют непосредственно, все более сужается.

Степень социальной активности пожилых людей снижается и у многих ограничивается семейным общением и общением с ближайшим окружением. Значительная часть пенсионеров оказываются в одиночестве. Преодолению одиночества и повышению материального достатка способствует продолжение профессиональной деятельности или иная работа.

В пожилом возрасте резко возрастает интерес к религии.

Не все пожилые люди переживают старость тяжело и несчастно, часть из них проживают «счастливую старость». У многих к концу жизни выраба-

тывается спокойное и терпимое отношение к жизни и к происходящему вокруг. Если это происходит, то жизнь пожилого человека наполняется ровным, спокойным и умиротворенным светом, исходящим от самого по себе факта жизни. Способность к такому взгляду на данный период своей жизни зависит прежде всего от личных установок человека.

Следует отметить, что ведущими факторами развития продуктивного старения являются самоактуализация «Я» и ориентация на творческую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1974.

Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. Ростов-на-Дону, 1997.

Альперович В. Д. Геронтология. Старость: Социокультурный портрет. М., 1998.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980.

Анциферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности. Психологический журнал. 1996. № 6.

Артемова О. Ю. Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987.

Берльер Ф. Старение и старость. М., 1964.

Берне Р. Я-концепция и воспитание. Прогресс, 1986.

Вайсман Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем возрасте: Автореф. дисс. ... канд. М., 1976.

Вундт В. Очерки психологии. СПб., 1897.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости. Докт. дисс. психол. СПбГУ, 1996.

Гроф С, Хэлифакс Д. Человек перед лицом смерти. М., 1996.

Дементьева Н. Ф. Методологические аспекты социально-психологической адаптации лиц пожилого возраста в стационарных учреждениях социального обслуживания // Психология зрелости и старения. 1998. № 2.

Изард К. Г. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Каариайнен К., Фурман Д. Е. Верующие, атеисты и прочие // Вопросы философии. 1997. № 6.

Калиш Р. Пожилые люди и горе // Психология зрелости и старения. 1997. Осень.

Карпенкова Т. В. Основы социально-правовой защиты пожилых людей // Психология зрелости и старения. 1998. № 2.

Карсаевская Т. В., Шаталов А. Т. Философские аспекты геронтологии. М., 1978.

Квинн В. Прикладная психология. СПб., 2000.

Кемпер И. Легко ли не стареть? М., 1996.

Корсаков С. С. Курс психиатрии. М., 1913.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Краснова О. В. Исследование структуры социальной поддержки пожилых людей // Психология зрелости и старения. 1998. № 2.

Краснова О. В. Социально-психологические аспекты старения // Клиническая геронтология. 1997. № 3.

Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологический возраст личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Составитель Л. В. Куликов. СПб., 2000.

Куликов Л. В. Психология настроения. СПб., 1997.

Курганский Н. А. Целеполагание и некоторые его мотивационные детерминанты при неврозах // Психол. журнал. 1989. №6.

Ланге Н. Н. Психологический мир. М.; Воронеж, 1996.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

Мечников И. И. Этюды оптимизма. М., 1987.

Муди Р. Жизнь после жизни. Л., 1992.

Новикова Л. Г. Основные характеристики динамики религиозности населения // СоцИС: социологические исследования. 1998. № 9.

Основы геронтологии / Под ред. А. Бинэ, Ф. Бурльера / Пер. с франц. М.: Мед-гиз, 1960.

Пако С. Старение психических способностей человека: Основы геронтологии. М., 1960.

Панина Н. В., Сачук Н. Н. Социально-психологические особенности образа жизни стареющих людей // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1985. № 9.

Патрушев В. Д. Пенсионер: его труд, быт и отдых // Социологические исследования. 1998. № 10.

Пожилой человек: проблемы возраста и аспекты социальной защиты. Ульяновск, 1995.

Полищук Ю. И. и др. Состояния одиночества и ассоциированные с ними расстройства депрессивного спектра у лиц пожилого возраста // Клиническая геронтология. 1999. № 8.

Популярная энциклопедия пожилого возраста. Самара, 1996.

Потанина Ю. А. Адресная поддержка пенсионеров в условиях переходной экономики // Население России сегодня. М., 1999.

Психология. Учебник / Под ред. А. А. Крылова. М., 1998.

Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М., 1994.

Российский статистический ежегодник. 1999.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

Рязанцев С, Философия смерти. СПб., 1994.

Смит Эллиот Д. Стареть можно красиво. М., 1995.

Старость. Популярный справочник. М., 1996.

Сухобская Г. С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Автореф. дисс. ... д-ра наук. Л., 1975.

Филиппов Ф. Р. От поколения к поколению. М., 1989.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1998.

Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992.

Хамитов Н. Философия одиночества. Одиночество женское и мужское. Киев, 1995.

Ханна Т. Искусство не стареть. СПб., 1996.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томского университета; М.: Барс, 1997.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Чеботарев Д. Ф. Геронтология и гериатрия. М., 1984.

Шаповаленко И. В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 1999. № 6.

Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996.

Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1999.

Alien P. A. et al. Impact of age, redundancy, and perceptual noise on visual search. Journal of Gerontology, Psychological Sciences. 1992. 47 (2).

Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

Baltes P. B. (1993. The aging mind: potential and limits. The Gerontologist. Vol. 33. No. 5.

Bartoskuk L. & Weiffenbach J. Chemical senses and aging. In: E. Schneider & J. Rowe (Eds.), Handbook of the biology of aging. San Diego: Academic Press. 1990.

Bengston V. L. & Robertson J. F. Grandpa-renthood. Beverly Hills, CA: Sage. 1985.

Burnside I. M., Ebersole P. & Monea H. E. (Eds.) Psychological caring throughout

the life span. New York: McGraw-Hill. 1979.

Crain W. Theories of Development. 3d ed. N. Y.: Prentice Hall, 1992.

Doll R. Alzheimer's disease and environmental aluminum. Age and Aging. 1993. 22 (2).

Erikson E. H., Erikson J. M., Kivnick H. Q. Vital involvement in old age. New York: Norton.

Evans D. & al. Prevalence of Alzheimer's disease in a community population of older people. Journal of the American Medical Association. № 262.

Fozard J. L. Vision and hearing in aging. In: J. E. Birren & K.W. Schaie (Eds.) Handbook of the psychology of aging. 3 ed. New Yo*"k: Academic Press. 1990.

Hamphry D. Dying with Dignity: understanding euthanasia. N. Y., 1992.

Hoyer W. J. & Plude D. J. Attentional and perceptual processes in the study of cognitive aging. In: L. W. Poon (Ed.) Aging in the 1980s. Washington DC: American Psychological Association.

Miller S. K. Alzheimer's gene «the most important ever found». New Scientist. 1939. 139 (1887).

Perlmutter M., Adams C, Barry J., Kaplan M., Person D. & Verdonik F. (1987) Aging & memory. In: K. W. Schaie & K. Eisdorfer (Eds.). Annual review of gerontology and geriatrics (Vol. 7). New York: Springer, 1987.

Poon L. Differences in human memory with aging: Nature, causes and clinical implications. In: J. Birren & W. Schaie (Eds.). Handbook of the psychology of aging. 2nd. ed. New York: Van Nostrand Rienhold, 1985.

Rogers C. R. Growing old or older and growing // Journal of Humanistic Psychology. 1980. V. 20. № 4.

Salthouse T. Speed of behavior and its implications for cognition. In: J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.). Handbook of the psychology of aging. 2nd ed. New York: Van Nostrand Rienhold, 1985.

Sheehy G. New passages: Mapping your Life across time. New York: Random House. 1995.

Spitzer M. Taste acuity in institutionalized and noninstitutionalized elderly men. Journal of Gerontology. 1988. Vol. 43.

Thompson A. S. Notes on career development inventory — adult form. As quoted in: R. P. Johnson & H. C Riker (1981). Retirement maturity: A valuable concept for preretirement counselors. Personnel and Guidance Journal. 1977. 59.

Willis S. & Nesselroade C. Long-term effects of fluid ability training in old-old age. Developmental Psychology. 1990. V. 26.

Willis S. Towards an educational psychology of the older adult learner: Intellectual and cognitive bases. In: J. Birren & W. Schaie (Eds.). Handbook of the psychology of aging. 2nd. ed. New York: Van Nostrand Rienhold, 1985.

ГЛОССАРИИ

г%бсолютная чувствительность — психофизическая характеристика чувствительности индивида, которая характеризует способность индивида ощущать предельно малые по интенсивности воздействия объектов реального мира.

Абстрактно-логическое мышление — особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций.

Абулия — аномалия мотивации человека, характеризующаяся резким ослаблением силы потребностей.

Агрессия — осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному.

Аддиктивное поведение *(англ.* addiction — склонность, пагубная привычка) — злоупотребление одним или несколькими химическими веществами, протекающее на фоне измененного состояния сознания.

Адекватная самооценка — реалистичная оценка человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Адекватная самооценка позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Аккомодация *(биол.)* — изменение формы хрусталика глаза при приближении или удалении предмета, на который смотрит человек.

Аккомодация *(психол.)* — пластичное изменение индивида, в ходе которого он перестраивает (модифицирует) старые схемы действий и вырабатывает новые. Благодаря аккомодации происходит перестройка, модификация имеющихся схем (понятий) и выработка новых, усвоенных понятий.

Акме — дословно «вершина». В психологии акме — вершина развития, момент наибольшего расцвета человеческой личности.

Акмеограмма — основной метод акмеографического подхода, система требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста. Является развитием профессиограм-мы и психограммы.

Акмеологические инварианты профессионализма — это основные качества и умения профессионала (или необходимые условия), обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики.

Акмеологические условия — значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности.

Акмеологические факторы — основные причины, движущие силы профессионализма.

Акмеология *(греч.* акте — высшая степень чего-либо, расцвет) — наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на сту-

пени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. Акмеология изучает объективные и субъективные факторы, психологические механизмы и закономерности достижения человеком вершин (успеха) в своей деятельности.

Активность — деятельное состояние организма как условие его существования и поведения. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самого себя. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности. Согласно принципу активности жизнедеятельность организма — это активное преодоление среды, согласно принципу реактивности — это уравновешивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

Актуальная (корригирующая) самооценка — отражает в настоящем времени самопроявления личности, констатирует степень адекватности поведения, что способствует его коррекции или оптимизации.

Акцентуация характера — чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, которая представляет собой крайние *варианты нормы,* граничащие с аномалиями личности. При акцентуациях характера у каждого типа имеется своя «ахиллесова пята», делающая личность уязвимой в отношении ситуаций определенного типа. В то же время личность может проявлять хорошую или даже повышенную устойчивость к другим типам жизненных ситуаций.

Альтруистическая установка — готовность, предрасположенность субъекта к поведению, направленному на благо других.

Амбивалентность — внутренне противоречивое эмоциональное состояние или переживание, связанное с двойственным отношением к чему-либо, характеризующееся одновременным принятием и отвержением.

Амбивалентные переживания — несогласованные, противоречащие друг другу (положительные и отрицательные) одновременно испытываемые человеком эмоциональные отношения к некоторому объекту или явлению.

Амнезия детства — феномен психики взрослого человека, который заключается в том, что человек не помнит события первых 3-4 лет жизни.

Аналитическая деятельность полушарий — деятельность полушарий головного мозга по расчленению полученной информации на составные элементы.

Анальная стадия — вторая стадия психосексуального развития (приходится на раннее детство), в течение которой чувственные наслаждения связаны с процессами выделения. Фиксация на анальной стадии развития в последующем может привести к формированию *анального характера* в двух своих формах; *аналь-но-удерживающий тип,* что находит свое выражение в таких чертах, как скупость, упрямство, запасливость, и *анально-агрессивный тип,* что находит свое выражение в импульсивности, несдержанности, враждебности, жесткости, агрессивности и даже садистической жестокости.

Асоциальные черты поведения — поведенческие проявления, которые не соответствуют социальным нормам и требованиям; не одобряются или порицаются в обществе; способствуют совершению поступков, противоречащих нормам морали и права.

Ассимиляция — процесс приспособления новой информации (ситуации, объекта) к существующим у индивида схемам действий (схема действия — это сенсомо-торный эквивалент понятия), не изменяя их в принципе. Благодаря ассимиляции индивид уточняет, совершенствует имеющиеся у него схемы действия (понятия, умения).

Атрибуция — приписывание социальным объектам (человеку, группе, социальной общности) характеристик, не представленных в поле восприятия.

Аттрактор цели — одно из основных понятий синергетики — конечное состояние развивающейся системы, цель ее развития.

Аутопсия — патоанатомический метод исследования в современной медицине, заключающийся во вскрытии тела умершего человека.

Аффект неадекватности — неадекватные эмоциональные реакции. Переживание мнимой несправедливости и неадекватной обиды у субъекта в ситуации неуспеха, когда отрицается собственная ответственность за неуспех, используется защитная форма осознания происшедшего и в неудачах обвиняются другие либо обстоятельства.

Аффективная реакция — ярко выраженное, бурно протекающее действие; эмоциональный отклик в ответ на то или иное воздействие; резкая перемена эмоционального состояния; переход к состоянию, противоположному прежнему.

Аффективная сфера — совокупность переживаний человеком своего отношения **к** окружающей действительности и к самому себе.

Аффективное поведение — поведение, действие или взаимодействие, которое в первую очепредь определяется эмоциональным состоянием или отношением; действия под влиянием эмоций .

Аффективно-защитная функция воображения — функция воображения, которая заключается в создании воображаемой ситуации с целью условного разрешения конфликтов, которые в данный момент не могут быть разрешены на практике.

Аффективность — бурное элементарное реагирование на ситуацию, быстрый переход от одного эмоционального состояния к другому, эмоциональная импульсивность.

«Аффекты на себя» — аутонаправленная негативная эмоциональная реакция.

Афферентные нервы — нервные каналы, обеспечивающие передачу нервного возбуждения от рецепторов в кору головного мозга.

Аффилиативная потребность — потребность в общении, в эмоциональных контактах, стремление быть среди других людей.

шЭазалъная тревога — интенсивное и всепроникающее ощущение отсутствия безопасности и одиночества.

Вазовое (или базальное) доверие — положительное эмоциональное отношение к окружающему, прежде всего социальному, миру, формирующееся у ребенка в раннем детстве при наличии психологической атмосферы любви, тепла и поддержки со стороны взрослых.

Биодинамическая ткань движения — гармоничная система мельчайших фрагментов (импульсов) двигательного акта, которые заполняют всю траекторию, описываемую органами движения при выполнении этого акта.

Биологический возраст — соответствие индивида определенному моменту жизни.

Близость — тесные взаимоотношения, предполагающие взаимную эмпатию; устойчивая положительная эмоциональная связь.

Близость (в понимании Э. Эриксона) — способность одного человека заботиться о другом и делиться с ним всем существенным без боязни потерять при этом **себя.**

Болезнь Альцгеймера — вызывающее слабоумие заболевание, при котором происходит прогрессирующее разрушение клеток головного мозга, особенно корковых.

Бред — объективно ложное, обусловленное болезненными причинами суждение, возникающее у человека без адекватных внешних поводов, не поддающееся разубеждению и всегда вовлекающее личность больного. В отличие от ошибочных суждений, бред не корригируется при разубеждении или разъяснении. Бред противостоит даже самым веским доводам.

Бред ущерба как подвид бреда преследования — разновидность бредовых идей, ведущее место в которых занимают представления о причинении морального (придирки, сплетни, издевательства, оскорбления) и материального ущерба (порча имущества, воровство). При этом характерна многочисленность и крайняя детализация бредовых иллюзий, связанных с расположением и внешним видом окружающих человека предметов. В позднем возрасте для бредовых идей характерна конкретность, обыденность содержания, узкий круг «преследователей», включающий лиц, с которыми человек встречается в повседневной жизни.

D

шЛербальъная агрессия — выражение негативных чувств в словесной форме (проклятия, угрозы, крик).

Вербальная память — вид памяти, который определяет способность запоминать, сохранять и воспроизводить речевую (словесную) информацию.

Вербальные функции *(лат.* verbalis — словесный) — процесс оперирования различными формами знакового (словесного) материала.

Вербальные функции интеллекта — функции интеллекта, связанные с оперированием словами, в том числе возможность получения и анализ речевой информации, понимание смысла слов и др.

Витальные потребности — жизненно важные, органические потребности; потребности, непосредственно связанные с органической жизнью; состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах и предметах, необходимых для его биологического существования, и выступающее источником его активности.

Внешние факторы трудовой деятельности — поддержка удовлетворенности человека процессом труда за счет внешне организованных стимулов: повышенной заработной платы, премий, комфортных условий труда, досрочного выхода на пенсию и т. д.

Внимание — направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном.

Внутренние факторы трудовой деятельности — поддержка интереса человека и высокой мотивации его труда в силу увлекательности, ценности, сложности и значимости самого рабочего процесса.

Внутренний мотивационный конфликт — противоречие, возникающее в результате борьбы мотивов, одновременной актуализации противоречащих друг другу или несовместимых мотивов.

Внутренний самоотчет — сравнение желаний и целей, убеждений и чувств **с** социальными установками, ценностями, ожиданиями.

Внутренняя речь — вид речи, обеспечивающий процессы мышления и саморегуляции поведения.

Возрастно-психологический контекст — возрастная специфичность потребностей и ценностей.

Возрастные часы — внутренний временной график возрастного развития индивида, который позволяет судить о том, насколько человек отстает или опережает ключевые события в жизни: обучение в вузе, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др.

Воображение — процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создания на этой основе новых представлений.

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих в сознании человека при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности его органов чувств.

Враждебность — агрессия, при которой главной целью агрессора является причинение страданий и вреда жертве.

Временные нервные связи — механизм замыкания в коре головного мозга условно-рефлекторных нервных связей при сочетании условных **и** безусловных раздражителей и появлении соответственно двух очагов возбуждения; путь прохождения нервного импульса в определенный промежуток времени.

Время реакции — временной интервал между предъявлением какого-либо сигнала (оптического, акустического, тактильного **и** т. д.) **и** началом обусловленного инструкцией (при проведении обследования) ответа на этот сигнал.

Вторичная (долговременная) память — память, обеспечивающая сохранение и возможность воспроизведения информации на длительный срок.

Вторичные, или интегративные, поля коры головного мозга — участки коры головного мозга, обеспечивающие синтез сенсорной информации, полученной от отдельных первичных полей коры головного мозга, в целостный психический образ.

Высокий статус — значимое положение в группе и активное влияние на динамику отношений в группе.

Высшие психические процессы — сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К числу высших психических процессов относятся произвольная память, произвольное внимание, мышление, речь и др.

Высшие чувства — эмоциональные процессы, выражающие целостное отношение человека к миру и окружающим его людям, отражающие его морально-нравственную позицию.

I *ендерные особенности* — особенности, связанные с признаками половой принадлежности.

Тендерные роли — существующая в данной культуре модель полового поведения, определяемая системой традиций, стереотипов, предписаний, экспектаций, которую индивид должен усвоить и которой должен соответствовать.

Тендерные схемы — набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин.

Генерализованные движения *(лат.* generalis — общий) — двигательная активность, подтверждающая (или сопровождающая) эмоциональное состояние, эмоциональные реакции; представлены одновременными движениями конечностей, учащением дыхания, голосовыми реакциями.

Генетическая психология — изучает проблемы *возникновения* и развития психических процессов, отвечая на вопрос, *как* происходит то или иное психическое движение, *как* происходят процессы, результатом которых является мысль.

Генетический фактор — влияние на развитие ребенка процессов в организме, обусловленных унаследованным от родителей набором генов.

Генитальная стадия — четвертая стадия психосексуального развития (приходится на подростковый период и всю последующую взрослую жизнь человека), в течение которой формируются и реализуются зрелые гетеросексуальные отношения. *Генитальный характер* — это символ идеального психического здоровья. Это зрелый и ответственный в социально-сексуальных отношениях человек, вносящий свой вклад в общество благодаря продуктивной деятельности.

Генотип — совокупность всех генов, генетическая конституция организма.

Геронтогенез — один из возрастных периодов в жизни человека — период старения, который начинается после **60** лет.

Гетеросоциальный характер общения — общение, в ходе которого ребенок стремится быть в обществе представителей обоих полов.

Гетерохронность — разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций.

Гипертим — личность гипертимного типа. Центральными свойствами личности данного типа являются: оптимизм, повышенный фон настроения, активность, общительность, инициативность, авантюристичность, социальная гибкость и легкость в общении, некоторая поверхностность в межличностных отношениях, необязательность, легкое отношение к вопросам морали. Тяжело переносят одиночество, дисциплину и ограничение их активности.

Гипопротекция (гипоопека) — в крайнем варианте — полная безнадзорность, чаще же лишь недостаток опеки и контроля за поведением детей. Наиболее неблагоприятна при акцентуациях по неустойчивому и конформному типам.

Гипоталамус *(греч.* hypo + thalamos комната; *син.:* подбугорье, гипоталамическая область, подбугровая область) — отдел промежуточного мозга, расположенный к низу от таламуса под гипоталамической бороздой и представляющий собой скопление нервных клеток с многочисленными афферентными и эфферентными связями.

Гипотеза несоответствия — положение когнитивной теории, согласно которому в возрасте примерно 7 месяцев дети создают образы, схемы знакомых объектов. Когда перед ребенком появляется новый объект, не соответствующий уже известным ему образам, он испытывает неуверенность и тревогу.

Гистологический анализ — метод современной медицины, используемый для исследования особенностей строения и развития тканей человеческого организма.

Глубина чувства — определяется тем, насколько существенны для данной личности данное чувство и та сфера, с которой оно связано.

Голосовые реакции *(лат.* re — против + actio — действие) — воспроизведение звуков, подражание звуковым раздражителям (человеческой речи, звукам животных, шуму и т. п.).

Гомосоциальный характер общения — общение, в ходе которого ребенок предпочитает общество детей своего пола.

Госпитализм *(франц.* hospital — больница) — синдром патологии детского психического и личностного развития, появляющийся у малыша вследствие отделения его от матери и ранней его институализации. Общими признаками госпитализма являются: потеря в весе, вялость, апатичность, повышенная сонливость, мышечный гипотонус, уход от контактов с окружающими (отсутствие зрительного слежения, поворотов «на голос», «гуления» в ответ на ласку взрослого), слабый плач и т. д. В крайних формах госпитализм может привести к серьезным душевным заболеваниям ребенка (младенческие маразмы и т. п.), хроническому инфицированию, а иногда и к смерти малыша.

фш^вигательные *навыки* — навыки выполнения определенных движений.

Девиантное поведение — отклоняющееся от принятых в обществе правовых или нравственных норм поведение.

Декларативные знания — знания типа «что», т. е. знания об объектах и явлениях окружающего мира описательного характера.

Делинквентное поведение — разновидность отклоняющегося поведения; противоправное, преступное поведение.

Делинквентный подросток — подросток-правонарушитель.

Деменция (приобретенное слабоумие) — необратимая дезорганизация личности как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане. Она часто связана со старческим возрастом и может вызываться множеством причин — прямых или косвенных.

Депрессия (лат. depressio — подавленность) — угнетенное, подавленное психическое состояние; аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной, когнитивной сфер, общей пассивностью поведения.

Депривация — лишение, утрата или приближающаяся к ним по выраженности и значению для субъекта недостаточность чего-то желанного, необходимого.

Деформация поведения — негативные изменения в специфике поведения субъекта под воздействием «внешних сил».

Диагностика развития — система исследовательских приемов, задача которых — определение реального уровня развития, достигнутого ребенком.

Дивергентное мышление — особый вид мышления, который предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. Принято считать, что этот вид мышления является одним из компонентов творчества.

Дивергентность развития — многообразие появляющихся в ходе развития признаков и свойств, действий и способов поведения на основе их постепенного расхождения.

Динамические стереотипы (греч. dinamikos — подвижный, stereos — отпечаток) — интегральная система первичных условно-рефлекторных ответов, соответствующая сигнальной, порядковой и временной характеристике стимульного ряда. Вся система условно-рефлекторных ответов разворачивается в полном объеме при предъявлении даже одного стимула, имеющего ответ в цепочке рефлексов.

Директивно-распорядительный способ взаимодействия — форма общения в процессе совместной деятельности, при которой преобладают команды и распоряжения.

Дистимический тип личности — ведущими свойствами являются: пессимистический жизненный настрой, постоянно или часто сниженный фон настроения, пассивность, безынициативность, стремление к ограничению социальной активности и социальных контактов, серьезность этической позиции, дисциплинированность, обязательность, замедленность психического темпа.

Дистресс — стресс разрушительный, деструктивный; вызывает адаптационную активность, но даже если и расширяет адаптивные возможности, то часто одновременно тормозит развитие индивида, мешает достижению далеких и близких целей; может вести к истощению сил, например, в том случае, если резерва сил для данной стрессовой ситуации недостаточно.

Дифференциация — сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением глобальных, целостных и однородно-простых (слитных) форм на части, ступени, уровни, формы разнородно-сложные и внутренне-расчлененные. Результатом дифференциации может быть как полная автономия выделившихся систем, так и установление новых взаимосвязей между ними, т. е. усложнение системы.

Дифференцированность экспрессии (лат. differentia — различие) — соотнесение внешних проявлений с конкретной, характерной эмоцией; способность различать эмоции по внешним проявлениям.

Диффузность самоидентичности — «рассеянное», «размытое» восприятие и отражение субъектом того, что относится к нему самому (к его телу и духовному содержанию); комплекс переживаний человека, связанный с чувством его неполноценности и потерей собственного Я.

Долговременная память — вид памяти, благодаря которому человек способен длительное время сохранять и воспроизводить полученную им информацию.

Доминанта — функциональная система, проявляющая себя в виде господствующего очага возбуждения, обусловливающая работу нервных центров в данный момент и придающая поведению определенную направленность. Доминанта суммирует и накапливает импульсы, поступающие в центральную нервную систему, одновременно подавляя активность других центров. Этим объясняется системный и целенаправленный характер поведения.

Доминирующая гиперпротекция (гиперопека) — чрезмерный, мелочный контроль за поведением ребенка. Особенно неблагоприятна в плане формирования акцентуаций характера гипертимного типа (усиливает реакцию эмансипации), астенического и психастенического типов (усиливает неуверенность в себе, неумение постоять за себя, нерешительность).

Доминирующие установки — готовность, предрасположенность субъекта к определенной форме реагирования.

Дооперациональная стадия — один из этапов развития мышления ребенка, выделенный Ж. Пиаже в качестве самостоятельной стадии. Соответствует возрасту от 2 до 7 лет.

Дооперационное мышление — понятие, используемое Ж. Пиаже для обозначения стадии развития мышления ребенка (2 до 7 лет), главной особенностью которой является активный процесс интериоризации внешних действий с предметами и формирование наглядных представлений.

Драйв — сильный стимул, который побуждает организм к действию.

ттстественная сепарация — в отличие от эмоционального отвержения — инициируемое и поддерживаемое взрослым постепенное психологическое отделение от него ребенка, начинающееся предпочтительно в возрасте 6-7 лет, и приобретение им независимости и самостоятельности.

Ж

Жестокое отношение — частые расправы за мелкие проступки, «срывание зла» на ребенке. Жестокость господствует во всей атмосфере семьи. Особенно пагубно при формировании эпилептоидного типа акцентуации или даже психопатии.

Жизненный путь — история формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.

Жизненный сценарий — постепенно развертывающийся, формирующийся в детстве, во многом под влиянием родителей, жизненный план поступков и действий, которые человек намерен совершить в будущем.

Завышенная оценка — в одобрении содержится большая позитивность, не соответствующая уровню реальных достижений или объективных характеристик.

Завышенная самооценка — неадекватное завышение в оценивании себя субъектом.

Закономерность — способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.

Заниженная оценка — уровень одобрения ниже степени позитивности или уровень неодобрения выше степени негативности — не соответствует объективности.

Заниженная самооценка — неадекватное недооценивание себя субъектом.

Защитно-психологический механизм — механизм сведения к минимуму осознания несоответствия внутри Я-концепции или между Я-концепцией и актуальным опытом.

Защитные механизмы — физиологические и психологические способы саморегуляции, снимающие избыточное психическое напряжение, защищающие человека от неприятных эмоций, искажающие или скрывающие импульсы, которые угрожают целостности личности.

Зеркальный Я-образ — отражает то, как воспринимается личность значимыми другими.

Зона ближайшего развития — это область еще несозревших, но созревающих психических процессов. Зона ближайшего развития определяет перспективу развития ребенка.

Зрительно-моторная координация — осуществление координированных движений, осуществляемых под контролем зрения.

тигра — это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

Идеальное Я — представление «каким я должен быть, исходя из усвоенных моральных и иных образцов».

Идентификация — отождествление себя с другим человеком, непосредственное переживание личностью своей тождественности.

Идентичность *(лат.* identicus — тождественный, одинаковый) — эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений.

Избирательность внимания — выделение из окружения значимых для субъекта конкретных предметов и явлений.

Изоляция *(фр.* isolation) — разобщение, обособление; лишение или отсутствие эмоционального общения с окружающими; отсутствие эмоционального контакта в результате невозможности или неспособности достичь взаимности.

Инволюция личности — «обратное» развитие личности, связанное с упрощением, свертыванием или утратой основных социально значимых личностных характеристик.

Индивид (человек как индивид) — человек как единичное природное существо, представитель Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития, носитель индивидуально своеобразных, генетически обусловленных **черт.**

Индивидуализм — ориентация человека на самого себя, характеризуемая преобладанием в его жизнедеятельности личных интересов и потребностей, безотносительно к интересам других людей, социальных групп.

Индивидуальность — «глубина личности» — предстает как результат единства и согласованного взаимодействия индивидных, личностных и субъектных свойств человека.

Индивидуальный стиль деятельности — индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметами и внешними условиями деятельности.

Инертность — отсутствие инициативы и должной энергии, приводящее к вялости и безволию в деятельности и застою в достижениях.

Инертный тип нервной системы — тип нервной системы, характеризующийся медленным протеканием нервных процессов. Данный тип нервной системы свойствен людям с флегматическим темпераментом.

Инструментальная агрессия — агрессия, при которой причинение вреда другим не является самоцелью, а является средством достижения какой-либо иной цели.

Интеграция — сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств.

Интеллект — это глобальная интегральная биопсихическая особенность человека, характеризующая его возможности в адаптации; обобщенная характеристика умственных способностей человека.

Интеллектуальные чувства — переживания, связанные с процессом познания: чувство удивления и любознательности, радость открытия истины и т. **п.**

Интериоризация *(лат.* interior — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности.

Интернальность — личностное образование, присущее людям, которые принимают ответственность за то, что происходит с ними, за свои поступки на себя.

Интимность — многоплановое чувство, сопровождающее раннюю взрослость; включает в себя сексуальность, тесные отношения с другим человеком и способность ему довериться.

К

шлассификация — способность классифицировать группу объектов по какому-то признаку.

Когнитивная составляющая Я-образа — представления индивида о себе, основанные как на объективном знании, так и на субъективном мнении (Берне **Р.,** с. 32).

Когнитивные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

Когнитивные свойства — свойства, характеризующие деятельность познавательных процессов и способностей человека.

Когнитивный диссонанс — явление, содержание которого состоит в том, что личностью, если в ее сознании сталкиваются логически противоречивые знания об одном и том же объекте или событии, переживается чувство дискомфорта и она стремится от него избавиться. Стараясь найти решение, личность реконструирует свои знания или социальные установки относительно соответствующих объектов или событий таким образом, чтобы противоречие между ними было снято.

Когнитивный компонент самооценки — комплекс убеждений о себе, которые могут быть как обоснованными, так и необоснованными. Показатели когнитивного компонента самооценки: мера реалистичности, способ ориентации при обосновании самооценки, разнообразие и широта самооценочных суждений, форма (проблематичная или категоричная) выражения суждений о себе.

Комплекс оживления — позитивная эмоциональная экспрессия, выражаемая в мимике, движениях, звуках, производимых ребенком.

Конвенциональная роль (лат. conventio — соглашение) — представление о предписанном образце поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна социальная позиция, занимаемая им в совместном действии.

Конвенциональные нормы — совокупность общепринятых в данной общности правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения ее членов, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения.

Конвергентное мышление — вид мышления, который предполагает, что существует лишь одно правильное решение проблемы. В некоторых случаях данное понятие используется как синоним «консервативного» или «ригидного» мышления.

Конвергентностъ развития — сходство, сближение, свертывание, синтез, усиление избирательности в ходе развития психических процессов и свойств, действий и способов поведения.

Конгруэнтность Я-концепции — соответствие, состояние гармонии, которое ощущается, когда нет несоответствия между переживаниями человека и его Я-концепции.

Конкретные страхи — эмоции, возникающие в ситуации, когда опасность связывается с конкретными предметами, существами или явлениями окружающей действительности.

Консервация — термин, предложенный Ж. Пиаже для обозначения способности индивида видеть неизменное на фоне видимых (кажущихся) перемен.

Константное ядро Я-концепции — основные представления о себе. У полноценно функционирующих, или самоактуализирующихся, людей: открытость для опыта, рациональность, личная ответственность, чувство собственного достоинства и др.

Контрнормативная гикала ценностей — ценности, противопоставленные социальным, нормативным для социально ориентированной личности.

Конформность — тенденция людей изменять свое поведение таким образом, чтобы это соответствовало поведению и требованиям других людей.

Концентрация внимания — одна из характеристик внимания, отражающая степень или интенсивность сосредоточенности субъекта на выполнении какой-либо деятельности или на каком-либо предмете.

Концепция билатерального регулирования — предложена Б. Г. Ананьевым, который полагал, что регуляция психических процессов и свойств индивида в ходе онтогенеза осуществляется с помощью иерархической («вертикальной») и дополнительной («горизонтальной» или *билатеральной)* системы регулирования. Ведущая роль в иерархической системе принадлежит кортикоретикуляр-ному ядру — глубоким структурам мозгового ствола и подкорки. Билатеральный контур является дополнительным в отношении основного «вертикального» контура регулирования, а его морфологическим субстратом являются большие полушария головного мозга.

Косвенная агрессия — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо.

Кратковременная память — вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации.

Кризис середины жизни — психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

Кризис трехлетнего возраста — этап онтогенеза, сопровождающийся резкой и кординальной перестройкой сложившихся личностных новообразований у детей и переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими. Качественное своеобразие кризиса трех лет заключается в осознании своей самости, зарождении самосознания, появлении чувства «Я» как системного новообразования.

Кристаллизованный интеллект — является результатом опыта и образования и опирается на осведомленность и знания, накопленные человеком в течение длительного времени. Уровень развития данного типа интеллекта выражается в способности человека устанавливать отношения, формулировать свои суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения задач.

Кросскулътуральные исследования (англ. cross — перекрестный) — исследования однородных психических явлений, проводимые среди представителей различных культур (этнических групп) с целью установления влияния культуры на эти явления.

Кумулятивность развития — накопление в ходе роста психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии.

т патентный период (по 3. Фрейду) — внутри четырех стадий психосексуального развития 3. Фрейд выделял так называемый латентный период, приходящийся на младший школьный возраст, на протяжении которого психическая энергия (либидо) дремлет, а внимание сосредоточено на развитии интересов и навыков в контактах со сверстниками того же пола.

Латентный (скрытый) период — период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или явлением.

Лепет — несвязная, неразборчивая речь ребенка.

Либидо (лат. libido — желание, влечение) — психическая энергия, лежащая в основе основных влечений человека (сексуальных и влечения к жизни).

Лимбическая система — комплекс структур конечного, промежуточного и среднего отделов мозга, составляющих субстрат для проявления наиболее общих состояний организма (сна, бодрствования, эмоций, мотивации и т. д.). Термин «лимбическая система» введен П. Мак-Лейном в 1952 году.

Личность (человек как личность) — в отечественной психологии это: 1) субъект социальных отношений и сознательной деятельности, носитель психосоциальных свойств человека; 2) системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении. В зарубежной психологии личность, как правило, определяется на основе частных эмпирических представлений, развиваемых в рамках той или иной теории личности.

Лобные доли — области правого и левого полушарий головного мозга, обеспечивающие программирование, регуляцию и контроль деятельности человека. Их поражение ведет к снижению умственных способностей и невозможности планирования за счет выпадения ориентировочной основы действий.

Логическая или словесно-логическая память — запоминание и воспроизведение мыслей.

Логическое мышление — вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия.

Ложные цели — рационально объясненные самому себе причины того или иного действия или поступка, оправдывающие поведения человека в его собственных глазах, а также в глазах общества.

Локус контроля — склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе.

Лонгитюдное исследование — длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека.

Лонгитюдный метод — методология проведения экспериментального исследования закономерностей изменения психологических, физиологических и др. характеристик за определенный промежуток времени, построенная на длительном изучении одной и той же выборки обследуемых.

Любовь — чувство самоотверженной и глубокой привязанности, сердечного влечения; склонность, пристрастие к чему-либо.

Шанипуляторный характер действий *(лат.* manipulus — горсть, пригоршня; manus — рука) — осуществление разнообразных движений руками с предметом, его ощупывание, вращение, перекладывание, встряхивание, бросание и т. д.

Маргинальность подростковая — пребывание подростка на границе между двумя социальными мирами — миром детей и миром взрослых. При этом ни одним из этих миров подростки не принимаются как полноправные участники: они уже слишком «большие», чтобы быть детьми, но еще слишком «малы», чтобы быть взрослыми. Противоречивость предъявляемых к ним требований и ожиданий приводит к возникновению конфликтных по своему социальному содержанию форм поведения.

Мастерство — свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода.

Мастурбация — искусственное (вне полового акта) раздражение половых органов для вызывания оргазма.

Мезоморфное (атлетическое) телосложение — стройный, сильный, мускулистый индивид, ассоциируется с соматотоническим типом личности, для которого характерны высокий жизненный тонус, любовь к приключениям и риску.

Метаценности семейные *(греч.* meta — между, после) — в данном случае это те ценности, которые сопутствуют и способствуют стабильности семейных отношений и являются производными от нее, например теплота семейных отношений, взаимное уважение, поддержка.

Метод возрастных срезов — методология проведения экспериментального исследования динамики психологических и физиологических характеристик за определенный период времени, построенная на одномоментном обследовании лиц, принадлежащих к различным возрастным группам.

Метод поперечных срезов — методология проведения экспериментального исследования динамики психологических, физиологических и др. характеристик людей, как правило, занимающихся одной и той же деятельностью, на основе обследования несвязанных между собой групп людей, находящихся на различных временных отрезках деятельности.

Механизм самореализующегося пророчества — основа отношений, складывающихся между ожиданиями и поведением. Ожидания личности во многом определяют и характер ее действий и ее интерпретации реакций окружающих.

Механизм эмоционального заражения — появление эмоциональной реакции или эмоционального состояния у ребенка, соответствующих таковым у взрослого в процессе общения с ним.

Механическая память или механическое запоминание — способность запоминать без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала.

Механическое запечатление — вид запоминания, который заключается в многократном повторении материала до его запоминания от начала и до конца, без использования специальных приемов и алгоритмов для упрощенного или ускоренного запоминания.

Мечта — положительно окрашенная долговременная мотивационная установка, направленная в будущее.

Микроинсульт — острое нарушение мозгового кровоснабжения.

Мировоззренческие чувства — переживания, связанные с формированием собственной системы взглядов на объективный мир и место в нем человека, а также переживания, связанные с формированием жизненной позиции, ценностных ориентации, убеждений, идеалов, принципов познания и деятельности.

Мнемические процессы — совокупность процессов, обеспечивающих функционирование механизмов памяти: запоминания, воспроизведения, забывания и пр.

Мнемонические приемы — специальные приемы, сознательные используемые субъектом для эффективного запоминания и воспроизведения информации.

Модальность ощущений — качественная характеристика ощущений, отражающих основной источник информации. Выделяют зрительную модальность, слуховую **и** т. д.

Монологическая речь — речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют.

«Моральные инстанции» — ступени поэтапного принятия индивидом системы моральных, нравственных норм и ценностей общества.

Моральные чувства — переживания, связанные с морально-нравственной оценкой окружающей действительности, самого себя, системы межличностных отношений.

Морфологические элементы — основные части речи, ее категории и формы слов, определяющие роль слов в словосочетании и предложении, а также устанавливающие род, число, падеж, время, лицо, склонение, спряжение, неизменяемость слов и др.

Мотив *(лат.* movere — приводить в движение, толкать) — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием); внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

Мотив власти — стремление человека проводить свою волю вопреки сопротивлению других людей, в основе этого лежит потребность чувствовать себя сильным и проявлять свое могущество в действии.

Мотив достижения — устойчиво проявляемая потребность человека добиваться успеха в различных видах деятельности.

Мотив «избегания неудачи» — стремление избежать срыва, неудачи, порицания или наказания в том или ином виде деятельности.

Мотиваторы (мотивационные детерминанты) — факторы, которые участвуют в мотивационном процессе и обусловливают принятие решений.

Мотивационная установка — латентное состояние готовности к удовлетворению потребности; запланированное, но отсроченное задание для себя или намерение, которое будет осуществлено при появлении нужной ситуации, повода.

Мотивационно-потребностная сфера личности — те аспекты личности и личностные состояния, которые побуждают личность к действию, вызывают активность субъекта с определенной целью. Мотивационно-потребностная сфера личности включает интересы, влечения, эмоции, установки и идеалы.

Мотивационные детерминанты (мотиваторы) — факторы, которые участвуют в мотивационном процессе и обусловливают принятие решения.

Мотпивационный кризис — ситуация смены и/или ослабления мотивов, часто связанная с определенными периодами возрастного развития.

Мотивация — вся совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

Мотивация процессом — интерес к самому процессу совершения действия.

Мотивация роста (метапотребности) — потребности высшего уровня, связанные с врожденным стремлением человека актуализировать свой потенциал. Возникают только в том случае, если основные потребности удовлетворены.

Мотивация содержанием. — стремление к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения.

Мотивы развития личности — внутреннее побуждение личности расширить свой кругозор, повысить эрудицию и общекультурный уровень, то есть потребность заниматься самосовершенствованием.

Моторика — движения, осуществляемые скелетно-мышечной системой.

Моторные процессы — совокупность процессов, обеспечивающих двигательные акты индивида.

Моторные способности — свойства моторной системы, проявляющиеся в ходе ее взаимодействия с внешней средой.

Мудрость — экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам; глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт.

Мультиинфарктная деменция (МИД) — снижение интеллектуального уровня, наступающее внезапно, в виде ряда неожиданных симптомов, вызываемое инсультом или серией микроинсультов.

Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Ц

таглядно-действенное мышление — особый вид мыслительного процесса, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами.

Направленность — способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития.

«Нарцисс» — личность нарциссического типа. Определяющими свойствами являются: эгоизм, самолюбование, крайне высокая осознанная самооценка, стремление к личной выгоде и благополучию любой ценой, стремление эксплуатировать людей в личных целях, в связи с этим — гипертрофированная способность к вытеснению из сознания порочащих его качеств личности и совершаемых поступков, гедонизм, любовь к комфорту, высокомерное либо равнодушное отношение к другим, непереносимость более блестящих людей, завистливость, стремление принизить достоинства других, склонность к самовосхвалению, приданию своей персоне высокой значимости.

Наследственность — свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

Настроение — общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени все поведение человека. Характеризуется безотчетностью и слабой выраженностью.

Неадекватные аффективные реакции — эмоциональные реакции, не соответствующие ситуации (или субъективно воспринимаемые окружающими как несоответствующие ситуации).

Невербальные функции интеллекта — функции интеллекта, связанные с восприятием, оценкой и оперированием образами, например, геометрическими фигурами.

Невроз — функциональное нервно-психическое расстройство психогенной (как правило, конфликтогенной) природы, которое возникает в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека, проявляется в специфических клинических феноменах.

Невротические потребности — различные защитные стратегии, формирующиеся в качестве адаптационных механизмов к окружающему враждебному миру.

Невротический симптомокомплекс — перечень признаков в состоянии и поведении субъекта, достаточный для констатации невроза.

Негативизм — оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, проявляющаяся как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев.

Негативная самооценка — низкий уровень самоуважения, ощущения собственной ценности, формирует негативное отношение к своей личности.

Нейрофибриллы — анатомический элемент структуры нервного волокна.

Ненормативные события — события, случившиеся совершенно неожиданно: внезапная смерть близкого человека, потеря работы и т. д.

Неологизм — вновь образованные слова или слова известные, но используемые в новом значении.

Непроизвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который возникает независимо от сознания человека и заключается в вынужденном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Непроизвольное воображение —■ вид воображения, характеризующийся непреднамеренным воспроизведением и преобразованием полученных ранее впечатлений. Крайним случаем проявления непроизвольного воображения являются сновидения.

Неравномерность — неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций.

Низкий статус — «незаметная» роль субъекта в межличностных отношениях; личность не имеет влияния или оказывает незначительное влияние на динамику отношений в группе.

Нормативная шкала ценностей — социально приемлемая и общественно одобряемая шкала ценностей.

Нормативные события — события, наступление которых ожидается в определенное время и переживается большинством людей.

\Область (сфера) психического развития — психическое пространство, состоящее из элементов (носителей психического) определенного качества.

Обобщение — продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

Обобщенность экспрессии — логическое объединение нескольких внешних признаков и качеств конкретных эмоций и чувств.

Обобщенные чувства — переживания, отражающие более или менее устойчивые отношения человека к окружающей действительности и к самому себе, не опосредованные конкретным предметом или явлением.

Образ тела — представление личности о внешности, о степени эстетичности телосложения.

Образ Я — здесь: обобщенное субъективное представление о своих собственных личностных, в том числе профессиональных качествах.

Образная память — память на представления, картины природы и жизни, а также звуки, запахи, вкусы и т. д.

Образное мышление — вид мыслительного процесса, в котором используются образы.

Объем внимания — одна из характеристик внимания, отражающая способность одновременно сосредоточиваться на восприятии нескольких предметов.

Одиночество — состояние человека, когда ему не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться.

Онтогенез — процесс индивидуального развития человека.

Операция — в концепции Ж. Пиаже это «обратимое умственное действие», иными словами, это интериоризированное предметное действие, ставшее обратимым.

Опосредованные мотивы — мотивы, возникшие в связи с внешними обстоятельствами, например в рамках изменяющихся требований со стороны общества или рынка труда ради получения диплома, который расширит возможности трудоустройства.

«Опустевшее гнездо» — период в жизни семьи, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом.

Опытно-практический фактор — влияние на психическое развитие ребенка опыта, приобретаемого им в процессе различных видов практической деятельности.

Оральная стадия — первая стадия психосексуального развития (по 3. Фрейду, приходится на младенческий возраст), на протяжении которой центром чувственных стимуляций, наслаждения и интереса ребенка становится его рот. Чрезмерная или недостаточная стимуляция, получаемая ребенком в течение первой половины первого года жизни, по мнению Фрейда, приводит к формированию *орально-пассивного характера.* В течение второй половины первого года жизни у ребенка появляются зубы, благодаря чему кусание и жевание становятся важными средствами выражения переживаемого психического состояния. Фиксация ребенка на этих переживаниях в последующем приводит, по мнению Фрейда, к формированию *орально-агрессивного характера.*

Ориентировочные действия *(франц.* orientation — установка, ориентация) — совокупность действий человека, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения.

Отрицание — игнорирование личностью опасной и нежелательной информации с целью исключения конфликта между Я-образом и непосредственным опытом.

Отрицательная самооценка — синоним «негативная самооценка».

Отрицательные эмоции — переживания, связанные с неудовлетворением или невозможностью удовлетворить те или иные потребности.

Ощущение — отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств.

память — процесс запечатления, сохранения, последующего узнавания и воспроизведения следов прошлого опыта.

Патерналистская концепция мотивации трудовой деятельности — теория, рассматривающая вознаграждение как основной побудительный рычаг, стимулирующий работников к усердному труду. При этом вознаграждения, которые

используются в качестве поощрения, не зависят от продуктивности деятельности, а получаются персоналом в силу их принадлежности к данному предприятию.

Первичная (рабочая) память — память, обеспечивающая выполнение оперативной задачи. Чаще всего это понятие встречается в иностранной литературе. В отечественной литературе данный вид памяти принято называть оперативной памятью.

Переключаемость внимания — способность осмысленно **и** сознательно перемещать внимание с одного объекта на другой.

Переоценка профессиональной карьеры — период самоанализа, часто встречающийся в середине жизни и связанный с профессиональным выбором **и** продвижением вперед. Иногда приводит к изменению направления карьеры.

Перцептивная деятельность — совокупность психических процессов, обеспечивающих адекватное отражение в сознании человека окружающей его действительности .

Перцептивная информация — информация об объектах и явлениях реальной действительности, полученная в результате их восприятия индивидом.

Перцептивные действия — структурные единицы процесса восприятия у человека, которые обеспечивают сознательное преобразование сенсорной информации, приводящее к построению образа, адекватного предметному миру.

Перцептивные эталоны — общепринятые характеристики свойств предметов, позволяющие человеку оценить адекватность воспринимаемого предмета.

Пигмалионизм — ожидание, что в личностных качествах партнера окажется то, что наиболее высоко оценивается субъектом у себя.

Письменная речь — особый вид речи, использующей графические символы для передачи речевых звуков.

Поведение человека — имеющее природные предпосылки, но по своему содержанию социально обусловленное, опосредствованное языком взаимодействие с окружающей средой, реализуемое в форме деятельности и общения.

Поведенческая автономия — обретение независимости и свободы, достаточной, чтобы без внешнего руководства принимать самостоятельные решения.

Повышенная моральная ответственность — возложение на ребенка больших надежд и недетской ответственности, частое пристыживание, сравнения с более успешными детьми не в пользу ребенка. Наиболее опасно в плане формирования **психастенической акцентуации характера.**

Пограничная личность — личность с пограничными психическими расстройствами.

Пограничное сознание — изменения сознания, связанные с пограничными расстройствами психики.

Пограничные психические расстройства — инициальные (начальные) формы психических аномалий, при которых нет патологической деформации личности.

Подвижный тип нервной системы — тип нервной системы, характеризующийся высокой подвижностью протекания нервных процессов.

Подкрепление — влияния, усиливающие вероятность повторения предшествовавшей им реакции.

Подражание в дошкольном возрасте — путь проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности.

Подростковый комплекс — резко выраженные психологические особенности подросткового возраста (перепады настроений без особых на то причин); психологические особенности **и** реакции, свойственные именно **и** только подростковому возрасту.

Позитивная Я-концепция — обобщенное представление о самом себе с преобладанием позитивных установок относительно собственной личности.

Позитивное функционирование — ощущение психологического благополучия в различных видах деятельности, которое позволяет пожилому человеку быть удовлетворенным своей жизнью в старости.

Познавательная деятельность — сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний.

Познавательно-интеллектуальная функция воображения — функция воображения, заключающаяся в формировании представлений на основе предыдущего опыта при получении новой информации о неизвестных для субъекта предметах или явлениях.

Познавательные мотивы — мотивы учения, обусловленные содержанием или самим процессом учения.

Познавательные психические процессы — психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Познавательные эмоции — эмоции, связанные с потребностью в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; чувство удивления или недоумения; чувство ясности или смутности мысли; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины.

Половая самоидентичность — сознание своей принадлежности к полу.

Полоролевые предпочтения — конкретизация в половой соотнесенности деятельности или поведения.

Понятия сохранения — особый вид понятий, отражающих неизменностоь основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся.

Потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумира семьи») — обожание, немедленное удовлетворение желаний ребенка, восторги, преувеличение качеств ребенка. Ведет к формированию акцентуации истероидного типа с характерным для него эгоизмом, неуемной жаждой признания и получения льгот, порождающей многочисленные конфликты с окружающими.

Потенциальный Я-образ — каким я мог бы быть при реализации (субъективно воспринимаемых) не задействованных личностных качеств, в том числе и негативных.

Потребностно-энергетическая сторона мотивации — динамическая характеристика мотивации, отражающая силу мотивационного возбуждения.

Потребность — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды (нужности, желанности чего-то) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием.

Потребность в автономии — потребность в обретении самостоятельности, независимости, свободы; желание принять на себя права и обязанности взрослого человека.

Потребность в безопасности и защите — основная потребность, которая мотивирует человека установить разумный порядок, структуру и прогнозируемость своего окружения.

Потребность в корнях — по Фромму, базисная потребность человека быть неотъемлемой частью социального мира, ощущать свою принадлежность к нему.

Потребность в новых впечатлениях — стремление к восприятию и познанию всего нового.

Потребность в позитивном внимании — приобретенная потребность человека получать приятие, уважение и любовь от значимых людей в его окружении.

Потребность в установлении связей — по Фромму, базисная человеческая потребность заботиться о других и принимать участие в их жизни.

Появление надежды — комплекс положительных эмоциональных реакций, связанных **с** появлением матери.

Праксические чувства — чувства, вызываемые деятельностью, ее изменениями в ходе работы, успешностью или неуспешностью, трудностями осуществления или завершения деятельности: желание добиться успеха в работе, чувство напряжения; увлеченность, захваченность работой; приятная усталость от работы.

Практическое мышление — вид мыслительного процесса, который направлен на преобразование окружающей действительности на основе постановки цели, выработки планов, а также восприятия и манипулирования реальными предметами.

Практическое обобщение — продукт мыслительной деятельности, который отражает общие признаки и качества явлений, установленные субъектом на основе своего субъективного практического опыта.

Предметная деятельность — это целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, а основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного сообщества.

Предметное общение — общение ребенка со взрослым, основным средством которого является предмет. В процессе такого общения ребенок начинает усваивать общественно обусловленное значение предмета.

Предметные действия (схема действия) — в концепции Ж. Пиаже это любое действие, совершаемое ребенком: слежение глазами за объектами, поворот головы, ощупывание, схватывание и т. п. Предметное действие — «это то наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах» (Л. Ф. Обухова). На основе действий формируются новые умственные структуры.

Предметные чувства — связанные или направленные на определенное событие, лицо, явление.

Представление о сохранении — в концепции Ж. Пиаже выступает в качестве критерия возникновения логических операций. Оно характеризует понимание принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета. Представление о сохранении развивается у ребенка при условии ослабления эгоцентризма мышления, что позволяет ему открыть для себя точки зрения других людей и находить в них то общее, что есть в них. Вследствие этого детские представления, бывшие для него ранее абсолютными (например, большие вещи он всегда считает тяжелыми, а маленькие — легкими), теперь становятся относительными (камешек представляется легким ребенку, но оказывается тяжелым для воды).

Представление — психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Предстарческий психоз — свойственная старческому возрасту рассогласованность психических процессов, в результате чего человек не может осмыслить происходящее, адекватно проанализировать ситуацию и ее развитие. Вследствие этого человек неадекватно реагирует на окружающих людей, ситуацию; не отдает отчета в своих действиях и не может руководить ими.

Престижная (эгоистическая) установка — предрасположенность субъекта к поведению, направленному на собственные интересы, желания, потребности.

«Прикидка по опыту» — способ решения задачи, основанный на сравнении ее условий и требований с личным опытом решения аналогичных задач в прошлом.

Прогностическая самооценка — уровень возможных достижений человека в какой-либо актуальной ситуации.

Продуктивное представление — воспроизведение образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учетом всех основных свойств этих предметов. По своему содержанию продуктивное представление близко к воображению.

Продуктивность — плодотворность и результативность деятельности, отражение степени достижений в различных областях.

Произвольная память — психический познавательный процесс, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов, а также при наличии волевых усилий.

Произвольное внимание — один из видов внимания — психический процесс, который заключается в сознательном и активном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Произвольное воображение — вид воображения, характеризующийся преднамеренным, осознанным воспроизведением и преобразованием полученных ранее впечатлений. Одним из наиболее ярких примеров произвольного воображения являются творческое воображение и мечта.

Просоциальное поведение — позитивное, конструктивное, социально полезное поведение; противоположность асоциального поведения.

Пространственная автономия — неприкосновенность личного пространства подростка.

Профессионал — человек, который успешно адаптировался к профессии и овладел психологическими средствами труда.

Профессионализм деятельности — качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм личности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических составляющих профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Профессиональная адаптация — приспособление новых работников к условиям профессиональной деятельности: физическим (физическому окружению и орудиям труда), собственно профессиональным (содержанию труда, организации производства, системе оплаты, распорядку и инструкциям) и социальным (групповым ценностям и нормам, стилю руководства и межличностным отношениям).

Профессиональная деформация личности — процесс и результат влияния на личностные свойства человека специфических особенностей определенной профессиональной деятельности, осуществляемой в течение длительного времени.

Профессиональная Я-концепция — представление личности о себе как о профессионале.

Профессиональный эталон — субъективное представление о психологических качествах и поведении человека, способствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности. Профессиональный эталон определяет оценку происходящих событий, выбор стиля поведения, удовлетворенность собой и результатами деятельности.

Процедурные знания — знания типа «как», т. е. знания об операциях и способах действия с декларативными знаниями.

Процесс обобщения — мыслительная деятельность, содержанием которой является отражение общих и характерных признаков и качеств данного класса объектов и явлений окружающей действительности. Процесс обобщения лежит в основе формирования понятий.

Психастеник — личность психастенического типа. Ведущими свойствами личности являются: повышенная тревожность, робость, неуверенность в себе, склонность к тяжелым сомнениям и колебаниям при принятии решений, чрезмерно

развитое чувство долга и ответственности, исполнительность, но в то же время боязнь ответственности, беспокойная суетливость при исполнении порученного им дела, склонность тщательно продумывать свое поведение в предстоящих ситуациях, склонность к суждениям и умозаключениям магического типа (склонность к «загадываниям», чувствительность к приметам). Жизненный стиль во многом обусловлен боязнью неудачи.

Психогенетика — изучает происхождение индивидуальных психологических особенностей человека, роль генотипа и среды в их формировании.

Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психологическая устойчивость — устойчивость личности к воздействиям социальной среды, в том числе к воздействиям субъектов межличностного взаимодействия.

Психологический возраст — характеристика степени адаптированности человека к условиям социума в соответствии с уровнем интеллекта, способностью к научению, двигательными навыками, чувствами, установками, мотивами и пр.

Психологический факт — предмет психологического изучения.

Психологическое время — субъективно оцениваемое время, отражает психологический возраст личности, самоощущение возраста.

Психология развития — изучает возрастные изменения в поведении людей и закономерности в приобретении ими опыта и знаний в течение всей жизни. Иными словами, она сосредоточивает внимание на изучении механизмов психического развития и отвечает на вопрос, *почему* так происходит.

Психосоматизация — развитие функциональных и органических расстройств, заболеваний, как специфических «патологических личностных защит».

Психосоциальное развитие — развитие природных возможностей человеческой психики в общественных условиях его жизни с помощью средств, созданных обществом; развитие сознания и самосознания в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой, обучение и воспитание, овладение социальными способами взаимодействия (вербальными и невербальными средствами общения).

Психосоциальные свойства — свойства, характеризующие деятельность эмоциональной и личностной сферы человека.

Психофизиологические функции — функции коры головного мозга, обеспечивающие взаимосвязь между физиологическими **и** психическими процессами.

Психофизические свойства — свойства, характеризующие деятельность сенсорных (ощущение) и перцептивных (восприятие) систем человека.

Психофизические функции — взаимодействие физиологических и психических процессов, определяющее уровень чувствительности (пороги ощущений) сенсорной системы.

Пубертат — период полового созревания, характеризующийся бурным, неравномерным ростом и развитием организма.

Пубертатный период (*лат.* pubertas — возмужалость, половая зрелость) — период полового созревания.

азвитие — это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Расколотое самосознание — самосознание, включающее две противоположные Я-концепции: внешнюю, защитную и идеализированную, и глубинную, состоящую из плохо сформированного Я-реального. При этом внешнее Я — доминирует, а Я-реальное — подавлено и проявляет себя неэффективно.

Распорядительно-исполнительный способ взаимодействия — форма общения в процессе совместной деятельности, при которой субъект общения ориентирован на продуктивное сотрудничество и в интересах дела способен как отдавать свои распоряжения, так и исполнять чужие.

Распределение внимания — способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно.

Реальное Я — представление о себе в настоящий момент. ***Реальный Я-образ*** — каким я вижу себя в настоящий момент. ***Репродуктивное воображение*** — процесс механического воспроизведения полученного ранее впечатления в виде психического образа.

Репродуктивное представление — простое механическое воспроизведение в памяти образов объектов реальной действительности, не воспринимаемых в данный момент времени.

Ретикулярная формация (от *лат.* reticulum — сетка) — нервная структура, расположенная вдоль всего мозгового ствола и состоящая из клеток, отростки которых ветвятся в обширных областях мозговой коры. Функция ретикулярной формации заключается в активизации коры головного мозга, регуляции общего состояния возбудимости нервной системы и контроля рефлекторной деятельности спинного мозга. Ретикулярная формация играет важную роль в управлении механизмами сна и бодрствования, научения и внимания.

Ретроспективная самооценка — самооценка, обращенная к прошлому, посвященная рассмотрению опыта.

Рефлекс Моро — если голове ребенка придать некоторое ускорение, например, слегка ударить по подушке под его головой, он быстро разводит руки в стороны и растопыривает пальцы. Создается впечатление, что в этой ситуации, напоминающей внезапное падение, ребенок проявляет готовность за что-то ухватиться.

Рефлекс шагания — если ребенка держать вертикально так, чтобы его ступни касались твердой поверхности, и передвигать его над ней, то он производит движения, похожие на шагание.

Рефлексы новорожденного — рефлексы, которыми обладает новорожденный ребенок и большинство из которых исчезает к концу 2-4-го месяца его жизни.

Рефракция — преломление светового луча. У лиц пожилого возраста происходят аномальные изменения рефракции глаза, в результате чего происходит общее снижение чувствительности зрительного анализатора.

Рецепторы — периферическая специализированная часть афферентных нервов, обеспечивающих восприятие и трансформацию определенного вида энергии в процесс нервного возбуждения. Выделяют: зрительные рецепторы, слуховые, обонятельные и т. д.

Речевой слух — способность выделять из совокупности звуковых раздражителей, воздействующих на индивида, речь другого человека.

Ригидность (жесткость, твердость) — проявляется в трудности, неспособности субъекта к изменению намеченной программы поведения при изменяющихся условиях.

Ролевая игра — в развернутом виде представляет собой деятельность, в ходе которой дети берут на себя роли взрослых, воспроизводят их деятельность, а также их взаимоотношения.

Рост — процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции.

Г

Щяамоактуализация — стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности **и** т. п. Самоактуализация (в концепциях гуманистически ориентированных психологов) занимает в структуре потребностей личности одно из первостепенных мест в ряду фундаментальных потребностей.

Самоконтроль — способность сдерживать и подавлять примитивные побуждения и эмоции и подчинять их отдаленным или более высоким и достойным целям.

Самоопределение — форма самоотношения.

Самооценка — компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков; оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств, места среди других людей.

Самосознание — осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля.

Самоуважение — это предпочитаемость своего образа, в повседневной речи определяемая как чувство собственного достоинства. Уровень самоуважения отражается в предпочитаемой мотивации.

Свободная деятельность — здесь: альтернативная труду деятельность человека, направленная на достижение внутренних творческих целей, достижение которых способствует удовлетворению его социальных и духовных потребностей. Она имеет культурный, свободный и творческий характер.

Семейный цикл — последовательность предсказуемых событий или периодов, начинающихся с ухода из родительской семьи и включающих в себя такие характерные события, как образование пары, вступление в брак, рождение первого ребенка и т. д.

Сенилъная деменция — органическое заболевание мозга, отражающееся на адекватности мышления человека.

Сенильные бляшки — уплотнение кровеносных сосудов, вызывающее ухудшение кровоснабжения, вследствие чего нарушается нормальная работа внутренних органов.

Сенситивность личностная (*лат.* sensus — чувство, ощущение) — характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. п.

Сенситивность возрастная — оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее определенному возрастному периоду.

Сенситивный период — оптимальный с точки зрения внутренних **и** внешних условий период для развития тех или иных психических процессов и свойств.

Сенсомоторно-манипулятивные действия (*лат.* sensus — чувство + *лат.* motor — приводящий в движение + *фр.* manipuler — манипулировать) — проявление двигательной активности, охватывающее все формы активного перемещения человеком компонентов среды в пространстве и связанные с этими перемещениями переживания.

Сенсомоторные навыки или просто моторные навыки — освоенные до степени автоматизма системы движений как операции в структуре предметной деятельности человека; специфические навыки человека, заключающиеся в адекватном двигательном ответе на воздействие внешних раздражителей.

Сенсомоторные процессы — комплекс ответных реакций организма на воздействие внешних раздражителей. К их числу относятся: простая сенсомоторная реакция, сложная сенсомоторная реакция, сенсомоторная координация.

Сенсомоторный интеллект — в концепции Ж. Пиаже первая стадия в развитии интеллекта от рождения до 2 лет. Мыслительные операции предстают сначала в виде элементарных действий с конкретными предметами (схем действий), затем они интегрируются с другими действиями и в ходе последующего развития интериоризируются, что ведет к возникновению собственно мыслительных операций.

Сенсорная (сверхкратковременная) память ■— гипотетическая подсистема памяти, обеспечивающая удержание в течение очень короткого времени (обычно менее одной секунды) продуктов сенсорной переработки информации, поступающей в органы чувств.

Сенсорная система — совокупность физиологических и психических механизмов, обеспечивающих получение чувственной информации об окружающих предметах и явлениях реальной действительности.

Сенсорно-перцептивные процессы — процессы получения чувственной информации о предметах и явлениях окружающей действительности.

Сенсорные способности — свойства сенсорной системы, проявляющиеся в ходе ее взаимодействия с внешней средой.

Сенсорные функции — функции, обеспечивающие формирование ощущений.

Сериация — термин, используемый Ж. Пиаже для обозначения способности ребенка располагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью.

Сенсорные, или первичные, поля коры головного мозга — конечные корковые структуры анализатора, в которых происходит преобразование нервного возбуждения, переданного афферентными нервами от рецепторов, в ощущения.

Сиблинговая любовь — тесная эмоциональная привязанность, возникающая между братьями и сестрами; любовь братьев и сестер.

Сила чувства — интенсивность или степень выраженности того или иного чувства; скорость, с которой чувство захватывает человека; степень проявления чувства в деятельности человека.

Символические страхи — переживание состояния или ситуации угрозы безотносительно к предмету; угрозу представляют ситуация неопределенности или фантазии.

Символический интеллект — характеризует в концепции Ж. Пиаже 6-ю субстадию в развитии сенсомоторного интеллекта, которая приходится на период с 18 до 24 месяцев. На этой стадии предмет предстает для ребенка в виде *символа,* он употребляется им как заместитель объекта, что проявляется в отсроченном подражании, игре «понарошку» и в развитии речи.

Синергетика — изучает *открытые* (обменивающиеся веществом, энергией **и** информацией), *нелинейные* (многовариантные и необратимые в плане развития), *саморазвивающиеся* (изменяющиеся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и *самоорганизующиеся* (спонтанно упорядочивающиеся, переходящие от хаоса к порядку) системы.

Синкретизм — нерасчлененность, слитность психических функций на ранних этапах развития ребенка. Характеризует неразвитое состояние тех или иных психических функций, например мышления.

Синтетическая деятельность полушарий — деятельность полушарий головного мозга по соединению отдельных единиц информации в целостный психический образ.

Ситуативно-деловое общение — здесь: общение ребенка со взрослым в процессе совместных действий с предметами, целью которого является само по себе совместное действие.

Склероз — болезнь, характеризующаяся возникновением склеротических очагов (перерождение ткани органов в твердую соединительную ткань) в белом веществе головного и спинного мозга.

Смешение ролей *(фр.* role) — искажение социальных функций личности, не соответствующий (или отличающийся) принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений; недифференцированность представлений в сознании человека о статусных или позиционных проявлениях.

Смысл жизни — движущая сила человеческого поведения, стремление человека к самоосуществлению; центральный жизненный мотив, отражающий то, ради чего человек живет.

Смысловая память — память на мысли, в том числе на смысл полученной информации.

Собственный организмический оценочный процесс — непрерывное рассмотрение опыта и размещение в рамках этого опыта ценностей в определенном порядке в соответствии с их способностью удовлетворять потребности, связанные с тенденцией актуализации. По мере взросления оценочные процессы все в большей степени помогают личности достичь такого уровня самоактуализации, который позволяет осознавать и ощущать внутренние переживания.

Солипсизм первого года жизни *{лат.* solus — единственный + i pse — сам) — период абсолютного эгоцентризма ребенка.

Соматическое здоровье — характеристика состояния и работоспособности внутренних органов.

Социализация — это особый процесс включения ребенка в общество, процесс и результат усвоения, активного воспроизводства индивидом социального опыта. Он может происходить как стихийно, так и целенаправленно (воспитание).

Социальная интегрированность — сохранение человеком значимых ролей, социальных ориентиров и референтных групп.

Социальная перцепция — область социально-психологических исследований, в которой изучаются процессы и механизмы восприятия **и** оценки людьми различных социальных объектов, событий, других людей.

Социальная роль — социально одобренные формы поведения, ожидаемые от индивида, занимающего определенную позицию в системе общественных и межличностных отношений.

Социальная улыбка — знаменующая собой конец периода новорожденности улыбка, возникающая у младенца в ответ на голос матери или на ее появление в его поле зрения.

Социально научающие ситуации — ситуации, в которых научение происходит путем наблюдений за поведением других людей и подражания ему.

Социально-оценочный фактор — влияние на психическое развитие ребенка тех оценок, которые дают ему окружающие люди как человеку, личности и субъекту деятельности.

Социально-психологический ***статус*** — понятие, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на членов группы.

Социальные стереотипы — повторяемые, широко используемые в обществе суждения.

Социальные эмоции — это переживание человеком своего отношения к окружающим людям; они возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений.

Социальный возраст — степень соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам, рассматриваемым в контексте биологического возраста.

Социальный интерес — целенаправленный поиск различных видов деятельности, которые дают человеку ощущение полезности и сопричастности с жизнью в обществе.

Социальный статус — роль и положение человека в обществе.

Социогенные потребности — потребности, порождаемые жизнью человека в социуме.

Спонтанная («гастрическая») улыбка — улыбка новорожденного, появляющаяся или спонтанно, или при удовлетворении каких-либо его потребностей, или в комфортных условиях, например при купании его в теплой воде.

Спонтанная агрессия — самопроизвольная агрессия, не являющаяся прямой реакцией на ситуационное воздействие.

Сравнение — одна из логических операций мышления, суть которой заключается в сопоставлении одинаковых по модальности признаков и свойств различных предметов между собой.

Сравнительная психология — изучает процессы происхождения человека как вида Homo sapiens, происхождения человеческого сознания, общее и различное в психической деятельности человека и животных.

Среда — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. ***Стадия конкретных операций*** — одна из стадий развития мышления у детей, предложенная Ж. Пиаже. Ее главная особенность заключается в том, что в это время умственные операции становятся обратимыми.

Статическое представление — особый вид представлений, характеризующий невозможность воспроизвести образ предмета, не воспринимаемый в данный момент, в новом смысловом контексте. Данный вид представлений характерен для детей дошкольного возраста.

Стиль жизни — совокупность характеристик жизнедеятельности человека, обусловливающих собой единство направления в жизни.

Стиль мышления — устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Стратегия самопрезентации — последовательность действий в самопредъявлении.

Страх — эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

Стремление к эмансипации — тенденция освобождения, отделения от опеки родителей.

Стресс (*англ.* stress — давление, напряжение) — психическое состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия; интегральный ответ организма и личности на экстремальные воздействия или на повышенную нагрузку. Стресс представляет собой явление, имеющее множество биохимических, физиологических, психологических, социально-психологических и социальных проявлений.

Стрессогенное событие — событие, вызывающее стресс; ситуация, в которой адаптивные возможности не соответствуют величине действующей нагрузки (объективно или субъективно оцениваемые: так, например, нарастание субъективных ощущений стресса может приводить к изменению обстоятельств таким образом, что они и объективно могут быть с большим основанием оценены как стрессогенные).

Субъект деятельности (человек как субъект деятельности) — это индивид, личность как источник познания (субъект познания), общения (субъект общения) и преобразования действительности (субъект труда).

Субъектно-объектные отношения — философская категория, отражающая неразрывную связь между субъектом и объектом как динамичную систему.

Схема тела — это психическая структура, в которой отражена конструкция собственного тела человека. Только благодаря ее наличию возможна успешная координация движений различных частей тела человека.

Сюжетно-ролевая игра (у детей) — это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей **и** выработки навыков формального и неформального общения.

I *аламус* (thalamus: *син.:* зрительный бугор) — парное образование промежуточного мозга, являющееся основным коллектором соматосенсорной информации, идущей через мозговой ствол к коре полушарий головного мозга.

Тахистоскоп — специальный прибор, используемый для предъявления зрительных стимулов на строго определенное время при проведении экспериментов по изучению некоторых психических процессов, в частности внимания и восприятия.

Текучий интеллект — это те способности, с помощью которых человек учится чему-либо новому. К ним относятся скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений.

«Темное мышечное чувство» — в терминологии И. М. Сеченова: смутно осознаваемые ощущения, исходящие от мышц (проприоцептивные ощущения в терминологии Ч. Шеррингтона) в процессе движений, осуществляемых животным при его взаимодействии с объектами окружающего мира. Играет фундаментальную роль в познании внешнего мира.

Темперамент *(лат.* temperamentum — надлежащее соотношение частей, соразмерность) — характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.

Теоретическое мышление — один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов. Данный вид мышления обычно отличают от мышления практического.

Теория номогенеза Л. С. Берга — объясняет процесс развития как проявление и развертывание существующих у человека задатков, обусловленных действием врожденной программы.

Тест Векслера — методика оценки уровя интеллектуального развития в соответствии с биологическим возрастом обследуемого.

Тест на «беглость речи» — психологический тест, позволяющий оценить технику чтения как показатель интеллектуального развития.

Тесты на вербальное понимание — психологический тест, предназначенный для оценки способности субъекта понимать смысл прочитанного.

Тип нервной системы — совокупность свойств нервной системы, составляющих физиологическую основу индивидуального своеобразия деятельности человека **и** поведения животного.

Трансдукция — логический переход от частного к частному, минуя общее.

Третичная память — память на отдаленные события, например, у пожилых людей это могут быть воспоминания о событиях детства или ранней юности.

Труд — фундаментальный вид деятельности человека, направленной на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей. Отличительной характеристикой данного вида деятельности является утилитарность ее целей.

природных предпосылок способностей, определяющих успешность индивида в определенном виде деятельности.

Установка на достижение успеха — предрасположенность субъекта к поведению, направленному на достижение успеха.

Устойчивость внимания — способность определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте.

на дошкольное детство), в течение которой источником удовольствия и наслаждения становятся гениталии ребенка. Фиксация на этой стадии развития приводит к формированию *фаллического характера.* Мужчины с фаллическим типом характера всегда стремятся к успеху, пытаются доказать свою мужественность и половую зрелость, они хвастливы, дерзки и часто ведут себя опрометчиво. Одни женщины с фаллическим характером склонны к флирту и обольщению, а другие борются за главенство над мужчинами, проявляя при этом чрезмерную настойчивость, напористость и самоуверенность.

Фантазия — продукт воображения, суть которого заключается в изменении облика реальной действительности, отраженной в сознании. В некоторых случаях термин «фантазия» используется в качестве синонима воображения.

Фенотип — совокупность всех признаков и свойств особи, развившихся в онтогенезе в ходе взаимодействия генотипа с внешней средой.

Физиологические потребности — потребности, существенные для физического выживания человека. В эту группу включаются потребности в пище, питье, кислороде, в физической активности, сне, защите от экстремальных температур и в сенсорной стимуляции.

Фиктивные цели — цели, соотнесенность которых с реальностью невозможно проверить или подтвердить.

Филогенез — процесс становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

Фон аффективной сферы — синтез эмоций и чувств, переживаемых человеком достаточно длительное время.

Фрагментация личности — отсутствие целостности, гармоничности в структуре личности.

Фрустрация — психическое состояние, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) препятствиями, возникающими на пути к достижению цели. Проявляется в виде гаммы эмоций: гнева, раздражения, тревожности, чувства вины и т. п.

Функциональный характер действий — воспроизведение в структуре действий функциональных свойств предмета, например, характерных для него движений или движений, связанных с его использованием.



Ш\ватательный *рефлекс* — ребенок так крепко хватается за любой предмет, коснувшийся ладони его руки, что он может, ухватившись за что-либо, держаться на весу целую минуту.

Хныканье — ноющие, писклявые звуки, издаваемые ребенком и периодически прерываемые плачем.

Хранитель семьи — роль, которую берут на себя люди среднего возраста, заключающаяся в поддержании семейных традиций, отмечании достижений и праздников, сохранении семейной истории и поддержке связей со всеми членами семьи.

Хронологическое время — определяет паспортный возраст личности.

■фель — осознанный образ предвосхищаемого результата, определяющий целостность и направленность поведения.

Цельность — интегральная функциональная характеристика целого, характеризующая единство целей и средств их достижения, обеспеченная повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и уравновешенностью структурных элементов целого.

Центр «наслаждения» — условное название центра нервной системы, обеспечивающего положительное эмоциональное реагирование.

Центр «страдания» — условное название центра нервной системы, обеспечивающего отрицательное эмоциональное реагирование.

Центр нервной системы — функционально связанные совокупности нейронов, расположенные в одной или нескольких структурах центральной нервной системы, обеспечивающие осуществление целостной реакции организма или регуляцию той или иной функции; ограниченное скопление нервных клеток, обеспечивающее осуществление строго определенной функции организма.

Ч

тувства — переживание человеком своего отношения к удовлетворению или неудовлетворению высших, духовных, культурных потребностей.

Чувственный (эмоциональный) тон — слабовыраженная эмоциональная реакция; эмоциональная окраска, своеобразный оттенок психического процесса.

Чувство личности — переживание человеком своего отношения к самому себе как субъекту (или участнику) социальных отношений и сознательной деятель-нсти.

 ***ейно-тонический рефлекс*** **— если голову лежащего на спине ребенка повернуть** в сторону, он принимает позу, похожую на позу фехтовальщика.

Широта распространения чувства — определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми сплелось переживаемое чувство.

Шкала Векслера—Беллвью — психодиагностическая методика оценки уровня интеллектуального развития, предложенная Д. Векслером в 1939 г. Беллвью — название клиники, в которой данная шкала была разработана. Наибольшую известность получил модифицированный вариант этой шкалы, опубликованный в 1955 г. под названием «Векслера интеллекта взрослых шкала».

щтвтаназия (буквально: «хорошая смерть», от *греч.* ей —• хороший и thanatos — смерть) — действия врача, целью которых является вызвать смерть безнадежно больных людей.

Эго-интеграция — чувство завершенности на кульминационном отрезке жизненного цикла; проявляется в осознании человеком того, что реализовано главное дело жизни, включая работу, достижения и семью.

Эгоцентризм мышления — это скрытая умственная позиция, означающая неспособность индивида изменить исходную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом очевидных противоречий. Собственная точка зрения абсолютна, что не позволяет понять возможность существования других, противоположных точек зрения.

Эгоцентрическая эмпатия — переживание за самого себя; страдания другого в этом случае являются лишь поводом переживать за себя. ***Экзистенциальный мотивационный вакуум*** — ощущение утраты основного жизненного мотива — смысла жизни.

Экспектации *(англ.* expectation — ожидание) — система ожиданий и требований, предъявляемых к личности относительно норм исполнения ею социальных ролей.

Экспрессивные признаки — выразительные (мимические, пантомимические (двигательные) и т. д.) особенности тех или иных эмоций и чувств.

Экспрессия *(лат.* expressio — выражение) — выразительность, сила проявления чувств, переживаний. Экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека.

Эктоморфное (астеническое) телосложение — высокий, худой, хрупкий индивид, ассоциируется с церебротоническим типом личности, характерными чертами которого является замкнутость, сдержанность, бережливость, умеренность, пассивность.

Эмоции — отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Эмоциональная (аффективная) составляющая — чувственное оценивание себя, источником которого является субъективная интерпретация реакций других людей.

Эмоциональная автономия — избавление от детской эмоциональной зависимости от родителей.

Эмоциональная возбудимость — характеризует скорость возникновения, протекания и смены эмоционального отклика (эмоционального состояния).

Эмоциональная депривация *(лат.* deprivatio — лишение) — продолжительное более или менее полное лишение человека эмоциональных впечатлений.

Эмоциональная децентрация — способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека.

Эмоциональная доступность — готовность к эмоциональной близости с партнером; эмоциональная поддержка, понимание, одобрение вне зависимости от ситуации взаимодействия.

Эмоциональная культура *(лат.* cultura) — *дословно* — воспитанность эмоций; уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими.

Эмоциональная реактивность — эмоциональная восприимчивость субъекта, его чувствительность к эмоциогенным воздействиям.

Эмоциональная устойчивость — характеризует продолжительность и степень стабильности эмоциональных реакций (эмоциональных состояний).

Эмоциональное общение — общение посредством так называемых выразительных движений, т. е. движений, соответствующих определенному эмоциональному состоянию: поз, мимики, интонаций голоса, прикосновений, поглаживаний, прижимания к груди, отталкивания и т. д.

Эмоциональное отвержение (эмоциональный «арктический холод») — особенно опасна для акцентуации шизоидного типа, хотя имеет неблагоприятные последствия и для многих других типов акцентуаций.

Эмоционально-оценочное отношение — переживание собственного отношения к правилам, морально-нравственным нормам.

Эмоциональность — основная психофизиологическая особенность детского возраста. Именно эмоциональность, ее возрастные изменения придают качественное своеобразие поведению детей на разных этапах их развития.

Эмоционально-ценностное отношение — переживание отношения к окружающей действительности через систему морально-нравственных критериев, принятых в обществе.

Эмоциональные константы (лат. constans (constanis) — неизменный) — устойчивые эмоциональные отношения, имеющие, как правило, субъективную природу и малоизменяемые под влиянием окружающей действительности.

Эмоциональные состояния — переживания человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичные для данного человека; те состояния, которые регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и эмоциональные отношения; относительно устойчивые переживания.

Эмоциональный голод — потребность в эмоциональных впечатлениях и переживаниях; в узком смысле — потребность в положительных эмоциях значимого человека или референтной группы.

Эмоциональный стресс — психическое состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия.

Эмпатическое понимание — способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей, субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир и переживание субъектом тех же самых чувств, которые испытывает другой.

Эмпатия (греч. empatheia — сопереживание) — постижение эмоционального состояния, проникновение в чувствования, в переживания другого человека.

Эпилептоид — личность эпилептоидного типа. Ведущими свойствами являются: ригидность (негибкость, «вязкость»), проявляющаяся в эмоциональной сфере (медленное однонаправленное формирование эмоциональной реакции с последующим ее разрешением в форме взрыва, «злопамятность», устойчивость чувств), в мышлении (фиксация на теме, обстоятельность), в поведении (упорство, настойчивость); концентрация интересов на материальном благополучии, собственном здоровье; аккуратность, бережливость, расчетливость, склонность к накопительству; напряженность и сила влечений; дифференцированное отношение к людям по вертикали власти: по отношению к вышестоящим — угодливость, исполнительность, к нижестоящим — жесткость, вплоть до жестокости; вместе с тем — приступы сентиментальности.

Эстетические чувства — чувства, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение красотой; чувство возвышенного или величественного; чувство светлой грусти и задумчивости, поэтически-созерцательное состояние; чувство душевной мягкости, растроганности.

Этап начинаний — время поиска своего места в обществе взрослых и принятия на себя жизненных обязательств, предполагающих стабильное и предсказуемое будущее во всех сферах жизнедеятельности.

Этап сохранения достигнутого — период, когда человек стремится сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого он добился ранее.

Этап упрочения карьеры — период ранней взрослости, когда доминирующей потребностью становится необходимость занять прочное место в выбранной сфере деятельности.

Я

ШΊ концепция — обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности.

Я-концепция — целостный образ собственного Я человека, представляющий собой относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознаваемую систему представлений человека о самом себе.

Я-образ — совокупность чувственных образов (ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

Я-перспективное — модель, в которую может быть преобразовано Я-реальное в процессе реализации определенных потребностей.

Я-реальное — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Я-реальное может быть в большей или меньшей мере реалистичным.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА

ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СМЕРТИ

МЛАДЕНЧЕСТВО • ДЕТСТВО • ЮНОСТЬ • ВЗРОСЛОСТЬ • СТАРОСТЬ